

SZAKDOLGOZAT

Tatár Attila

2025



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Szent István Campus

Vidékfejlesztési és fenntartható gazdasági intézet

Vidékfejlesztési agrármérnöki alapképzési szak

Különbségek Mindszent közoktatási intézményei között: A

Dózsa-telep és a városközpont összehasonlító elemzése

Belső konzulens:

Nagyné Dr. Molnár Melinda

Egyetemi docens

Belső konzulens intézete/tanszéke:

Vidékfejlesztés és

Fenntartható

Gazdaság Intézet

Készítette:

Tatár Attila

Szent István Campus

2025

1 Tartalomjegyzék

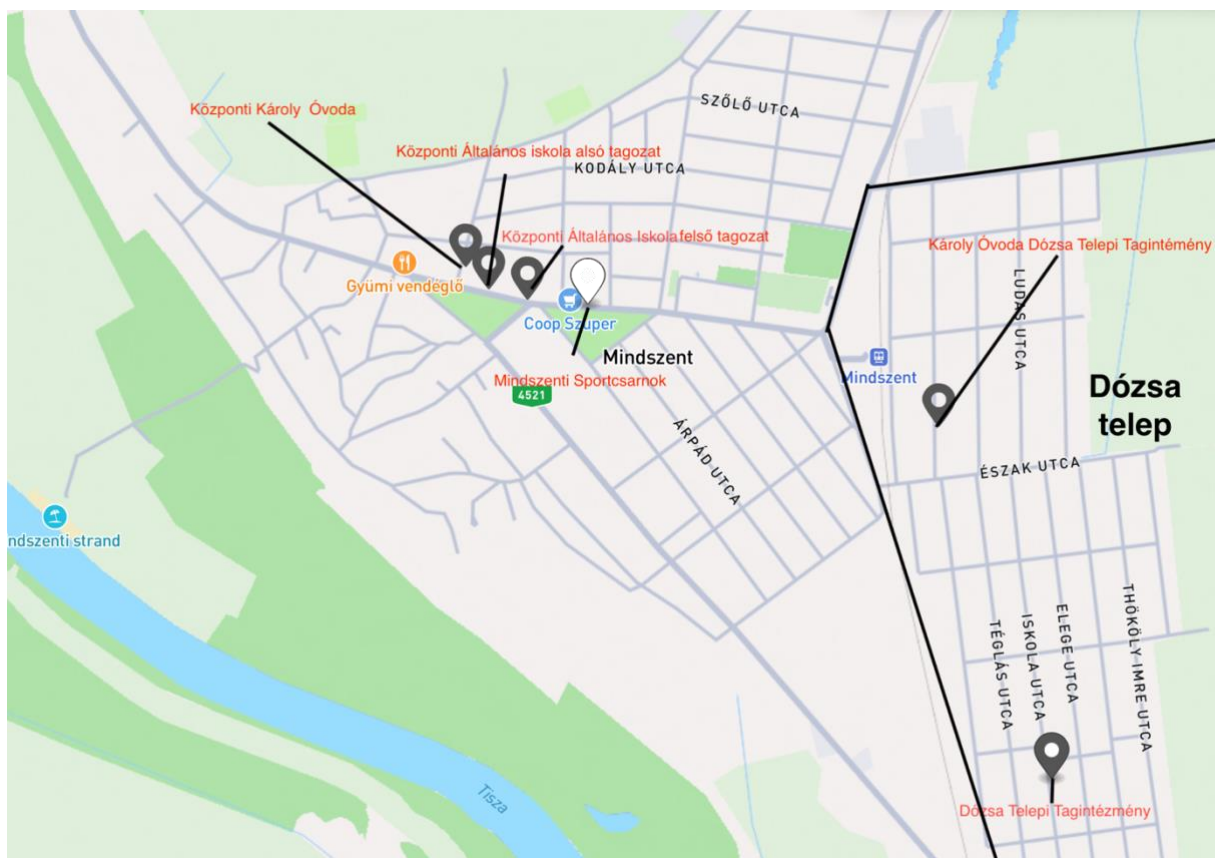
2	Bevezetés	5
3	Szakirodalmi áttekintés	7
3.1	<i>Rövid áttekintés a magyar közoktatás rendszerváltás utáni átalakulásáról</i>	7
3.2	<i>Az oktatás, mint társadalmi tőke-elem</i>	8
3.3	<i>A cigányság társadalmi helyzete és az oktatáshoz való hozzáférés problémái Magyarországon.....</i>	12
3.4	<i>Az oktatási helyzet megítélése az Oktatási Hivatal statisztikai közléséből Csongrád-Csanád vármegyére.....</i>	15
4	Anyag és módszer	17
4.1	<i>A vizsgálati helyszín általános bemutatása</i>	18
4.1.1	<i>Mindszent Dózsa-telep adatai</i>	18
5	Eredmények	20
5.1	<i>Szekunder kutatás fontosabb ismeretek összegzése.....</i>	20
5.1.1	<i>A Mindszent oktatásügyét meghatározó demográfiai helyzetkép.....</i>	20
5.1.2	<i>Mindszent gondozási és közoktatási intézményei.....</i>	24
5.1.3	<i>A mindszenti közoktatás az Oktatási Hivatal statisztikai tükrében.....</i>	26
5.2	<i>A kérdőíves kutatás eredményei</i>	31
5.2.1	<i>A mindszenti szülők véleményükre a helyi oktatási intézményekről</i>	31
5.2.2	<i>Iskolaválasztási szempontok</i>	33
5.2.3	<i>Infrastrukturális felszereltség</i>	34
5.2.4	<i>Elégedettség az iskolai oktatással kapcsolatban.....</i>	35
5.2.5	<i>A tanárok és szülők közti kapcsolat</i>	37
5.2.6	<i>Az iskolai légkör</i>	40
6	Következtetések, javaslatok.....	46
7	Összefoglalás	52

8	Köszönetnyilvánítás.....	54
9	Irodalomjegyzék	55
10	Ábrák jegyzéke	60
11	Melléletek.....	62
	<i>11.1 Kérdőív.....</i>	<i>62</i>
	<i>11.2 Csatlósné Répás Etelkával készült interjú kérdései</i>	<i>69</i>
	<i>11.3 Felvételi körzethatárok.....</i>	<i>71</i>
12	Nyilatkozatok.....	72

2 Bevezetés

Szakedolgozatom inspirációja, hogy Mindszent város lakójaként, nap mint nap szembesülök azzal a problémával, hogy a városban erős társadalmi megosztottság van. Ez sok területen jelentkezik, mint például az ingatlan árak különbségében, az infrastruktúra kiépítettségében. A településen egy oktatási intézményben, térben két helyen folyik oktatás, melyek eltérő beiskolázási körzetéből adódóan nem ugyanazon társadalmi bázissal dolgoznak. Éles a kontraszt a Dózsa-telepi és a városközpontban található oktatási intézmények között (1. **ábra**). Ezek a különbségek nemcsak az infrastruktúra állapotában és a tanulók szociális háttérében mutatkoznak meg, hanem az oktatási eredményekben és a pedagógiai lehetőségek terén is. Szakedolgozatomban az oktatási intézmény működésén keresztül vizsgálom a település társadalmi problémáit.

1. ábra Mindszent város oktatási létesítményei (Központi és Dózsa telepi iskola, óvoda).
(Forrás: Saját szerkesztés Geojson alkalmazással, saját ismereteim alapján)



A kutatásomban elsődleges célom, hogy feltárjam a Dózsa-telepi és a városközponti tagintézmények közötti különbségeket, és ezek társadalmi, és kulturális gyökereit azonosítsam. A vizsgálat elengedhetetlen része a szociális tényezők feltárása. A probléma- és

helyzetfeltáráshoz alkalmazott módszerem a dokumentum- elemzés, valamint a statisztikai adatok másodlagos elemzése. Dolgozatom primer módszerrel feltárt eredményeket is közöl. Az iskolás korú gyerekek szülei között ugyanis kérdőíves felmérést készítettem, mellyel az iskolák működéséről igyekeztem árnyaltabb képet kapni.

Mindszent városának közösségi élete szempontjából kiemelkedő jelentőségűek az iskolák, hiszen az itt tanuló gyerekek és fiatalok képzésén túl az iskola közösséget is épít, ennek pedig meghatározó szerepe van a település jövőjében. Az iskolák fejlődési lehetőségei tehát túlmutatnak az oktatás problémakörén. Vidékfejlesztési agrármérnökként különösen fontosnak tartom a helyi szintű oktatás jövőjét, mivel az hosszútávú hatást gyakorolhat a helyi fiatalok boldogulására.

3 Szakirodalmi áttekintés

3.1 Rövid áttekintés a magyar közoktatás rendszerváltás utáni átalakulásáról

A magyar közoktatás története hosszú és összetett, de a rendszerváltás (1989-1990) utáni időszak különösen jelentős változásokat hozott a rendszer struktúrájában, irányításában és tartalmában. A politikai átmenettel párhuzamosan a közoktatás decentralizációja is végbement, amely a korábbi államszocialista központosított modell lebontását célozta. A cél az volt, hogy a helyi közösségek és önkormányzatok nagyobb szerepet kapjanak az iskolák fenntartásában és működtetésében, ezáltal növelve az intézmények autonómiáját, a társadalmi részvételt és az oktatás rugalmasságát (Horn, 2001). Az 1990-es években bevezetett decentralizációs reformok értelmében az iskolák fenntartását nagyrészt az önkormányzatok vették át, és egyúttal szélesebb körű szabadságot kaptak saját pedagógiai programjaik kialakításában. Emellett a magán- és egyházi fenntartású intézmények előtt is megnyílt az út, amelyek különböző alternatív pedagógiai irányzatokat képviseltek (pl. Waldorf, Montessori) (Semjén, 2023). A decentralizációs modell következtében Magyarországon rendkívül sokszínű oktatási környezet jött létre, amelyben az iskolák lehetőséget kaptak arra, hogy sajátos nevelési elveket kövessenek. Ez az átalakulás azonban nem ment végbe problémák nélkül. A decentralizált rendszer egyik legfőbb kritikája az volt, hogy a különböző önkormányzatok közötti gazdasági különbségek jelentős egyenlőtlenségeket eredményeztek az oktatás minőségében és hozzáférhetőségében. Különösen a kisebb településeken, mint amilyen Mindszent is, az önkormányzatok gyakran nem rendelkeztek elegendő anyagi forrással az iskolák megfelelő működtetéséhez. Ez az infrastruktúra elmaradásában, a pedagógusok alacsony bérében és a korszerű taneszközök hiányában is megnyilvánult.

A 2010-es években jelentős fordulat következett be a közoktatás irányításában. A kormányzat célja az volt, hogy az oktatási rendszer működését újra egységes irányítás alá helyezze, amivel el kívánták kerülni a korábbi decentralizáció során kialakult strukturális és finanszírozási problémákat. Ennek egyik legfontosabb lépése a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK, ma: Klebelsberg Központ) 2012-es létrehozása volt, amely átvette az iskolák fenntartását az önkormányzatoktól. A centralizáció célja az oktatás finanszírozásának egységesítése és az egyenlőtlenségek csökkentése volt. Az állam ismét meghatározó szereplővé vált a tantervek kidolgozásában, a pedagógusok foglalkoztatásában és a működési irányelvek

kialakításában. Azonban e reformokat nem előzte meg részletes hatásvizsgálat vagy pilot program, így a központosítás hatásai sokszor ellentmondásosak voltak: miközben egyes régiókban javult az infrastruktúra és az esélyegyenlőség, más területeken az iskolák és pedagógusok mozgástere jelentősen beszűkült. A pedagógusok autonómiájának csökkenése különösen érzékenyen érintette az oktatás szakmai tartalmát is. A központilag előírt tantervek és tankönyvek használata korlátozta a tanári kreativitást és a helyi tantervekhez való igazodást. Emellett a Nemzeti Alaptanterv (NAT) 2012-es és 2020-as változatai is a központosított tartalomszabályozás irányába hatottak, amelyben kiemelt szerepet kapott a nemzeti identitás, a keresztény-konzervatív értékrend és a történelmi tudat erősítése (Semjén, 2023). A szakértők szerint ez ideológiai irányváltást is jelentett az oktatáspolitikában. A központosított rendszer előnyei közé sorolható a tanulói teljesítményértékelések egységesítése, az infrastrukturális fejlesztésekre szánt források koncentrált elosztása, valamint a pedagógusbérek egységes emelése. Ugyanakkor a központosítás következtében a döntéshozatali folyamatok távolabb kerültek a helyi szereplőktől, ami csökkentette az iskolák alkalmazkodóképességét és az innováció lehetőségét. Az iskolák gyakran túlterhelték az adminisztratív követelmények, miközben a helyi sajátosságokat figyelmen kívül hagyták. Az oktatók szakszervezetei és számos civil szervezet is kritizálta az oktatáspolitikai egyoldalú központosítását, és a társadalmi párbeszéd hiányát. Különösen éles kritikát fogalmaztak meg a kis települések, ahol a központi fenntartó gyakran nem ismerte kellően az intézmények valós szükségleteit (Sahlberg, 2011).

3.2 Az oktatás, mint társadalmi tőke-elem

Az oktatáspolitikai reformok mellett fontos kiemelni, hogy az oktatásügy pozícióját, lehetőségeit, hatékonyságát a társadalmi tőke is meghatározza. Az oktatásügy ugyanis az egyén és a közösségek fejlődésének meghatározója (Coleman, 1988). A társadalmi tőke Pierre Bourdieu (1986) szerint „a tényleges vagy potenciális erőforrások összessége, amelyek egy tartós kapcsolati hálózathoz való tartozásból származnak”. Coleman ezzel szemben a társadalmi tőke kapcsán az együttműködésen és a bizalmon alapuló társadalmi kapcsolatokra helyezte a hangsúlyt, amelyek elősegítik az egyének és közösségek fejlődését (Coleman, 1988).

Az oktatás szempontjából a társadalmi tőke azt jelenti, hogy a tanulók milyen mértékben tudnak támaszkodni családjuk, tanáraik és közösségük támogató kapcsolataira (Putnam, 2000). A magas társadalmi tőkével rendelkező közösségekben az oktatás presztízse nagyobb, a tanulói motiváció erősebb, és az iskolai eredmények is jobbak. Ezzel szemben a társadalmi tőke hiánya,

amely jellemzően a periférikus, szegregált városrészekre, mint a Dózsa-telep fokozza a tanulói lemorzsolódás és az iskolai kudarc esélyét (Halász, 2012). A társadalmi tőke hiánya összefügg az oktatási mobilitás alacsony szintjével is. Az oktatási mobilitás az egyén azon képességét jelenti, hogy iskolai végzettsége és tudása révén magasabb társadalmi státuszba kerülhessen, mint szülei. (Bukodi-Goldthorpe, 2018) Magyarországon azonban az intergenerációs oktatási mobilitás mértéke az OECD-országok között az egyik legalacsonyabb (OECD, 2022). Ez azt jelenti, hogy a szülők iskolai végzettsége és társadalmi helyzete erőteljesen meghatározza a gyermekeik oktatási pályáját. Az ilyen típusú társadalmi reprodukció Bourdieu kulturális tőke-elméletének egyik központi eleme, amely szerint az iskola bár látszólag semleges intézmény valójában a társadalmi különbségek újratermelésében is szerepet játszik (Passeron, 1977). A társadalmi tőke egyik meghatározója a családok anyagi, kulturális és szociális erőforrása, mely alapvetően befolyásolja a gyermekek tanulási motivációját, iskolai teljesítményét és továbbtanulási szándékát (Fejes, 2010). A kulturális tőke, amely magában foglalja a nyelvi készségeket, az olvasási kultúrát, a szülők iskolai végzettségét és az otthoni tanulási környezet minőségét közvetlen hatással van az iskolai teljesítményre (Passeron, 1977).

A hátrányos helyzetű tanulók, mint amilyen az általam vizsgált mindszeinti példában a Dózsa-telephez hasonló társadalmi szegmensekben élők gyakran olyan környezetben nőnek fel, ahol az iskolai sikeresség nem része a családi mintáknak, és a tanulás nem jár együtt pozitív megerősítéssel. A szociális depriváció (társadalmi hátrány) fogalma azokra az élethelyzetekre utal, amikor a családok nem rendelkeznek azokkal az anyagi, kulturális vagy társadalmi erőforrásokkal, amelyek a sikeres iskolai pályafutáshoz szükségesek lennének (Townsend, 1979). Az ilyen családok gyermekeinél gyakrabban fordul elő hiányzás, tanulmányi lemaradás és lemorzsolódás.

Az oktatás, mint társadalmi tőke-elem területi dimenziókkal is vizsgálható. Tapasztalati tény, hogy a tanulók iskolai eredményei és lehetőségei jelentősen eltérnek attól függően, hogy hol élnek. A település földrajzi elhelyezkedése, gazdasági státusza és infrastruktúrája meghatározza, milyen oktatási szolgáltatásokhoz férhetnek hozzá a lakosok (Enyedi, 1996). A kisebb városok és településrészek jellemzően kevesebb erőforrással rendelkeznek, ami megmutatkozik az iskolák épületállapotában, felszereltségében és a pedagógusok megtartásának nehézségeiben is (Radó, 2007). A területi hátránykompenzáció fogalma olyan oktatáspolitikai beavatkozásokat jelöl, amelyek célja a hátrányos helyzetű térségek oktatási feltételeinek javítása, például fejlesztési források, ösztöndíjprogramok, tanodák vagy

mentorhálózatok révén (Fehérvári, 2019). Ezek az intézkedések azonban gyakran csak részben képesek ellensúlyozni azokat a strukturális különbségeket, amelyek a helyi gazdasági és társadalmi adottságokból erednek. A város-periféria viszony az oktatásban különösen érzékeny kérdés. A városközponti iskolák általában magasabb presztízzsel és jobb felszereltséggel rendelkeznek, míg a peremkerületek például az általam vizsgált Mindszenti Dózsa-telephez hasonló városrészek az alacsonyabb státuszú családok gyermekeit fogadják. Ez a fajta „rejtett szegregáció” (implicit segregation) nem mindig jogi vagy adminisztratív döntések következménye, hanem a lakóhelyi elkülönülésből és a szülők iskolaválasztási stratégiáiból fakad (Hajdú, 2011). A tanulói teljesítmény nemcsak az egyéni és családi tényezőktől, hanem a közösségi környezet hatásaitól is függenek. A közösségi környezet olyan társadalmi és kulturális közeget jelent, amelyben a tanulók mindennapjaikat töltik beleértve az iskolát, a lakóhelyet és a kortársi csoportokat is (Bronfenbrenner, 1979). Az ún. ökológiai rendszerelmélet szerint a gyermek fejlődését egymással kölcsönhatásban álló környezeti szintek befolyásolják, így az oktatás minősége nem értelmezhető izoláltan, hanem a tágabb társadalmi kontextus részeként. A helyi identitás, vagyis a településhez és közösséghez való kötődés érzése szintén befolyásolja az iskolai attitűdöket és a tanulási motivációt (Tuan, 1977). Azok a diákok, akik pozitívan viszonyulnak saját településükhöz, nagyobb mértékben vesznek részt közösségi programokban, és erősebb kötődést mutatnak az iskolájukhoz. A Dózsa-telep és Mindszenti városközpontja közötti különbségek ezért nem csupán infrastrukturális, hanem identitásbeli szempontból is értelmezhetők: a közösségi kapcsolatok erőssége és a helyi büszkeség mértéke meghatározhatja az oktatás társadalmi beágyazottságát.

Fontos továbbá kiemelni, hogy a tanulói teljesítményt számos más tényező is befolyásolja, mint amilyen az önértékelés, a motiváció, a tanulási attitűdök, valamint a kortárs kapcsolatok és a pedagógusokkal kialakított interakciók minősége (Deci, 2000).

A motiváció az egyik legfontosabb pszichológiai tényező, amely meghatározza a tanulói eredményességet. Az önmeghatározás elmélete (Self-Determination Theory) szerint a belső motiváció akkor alakul ki, ha a tanuló kompetensnek, autonómnak és társas kapcsolatban elfogadottnak érzi magát (Deci, 2000). A hátrányos helyzetű településrészekben ezek a feltételek gyakran nem teljesülnek az alacsony önbizalom, a gyenge tanári támogatás és a korlátozott tanulási környezet csökkenti a diákok tanulási hajlandóságát. A tanulók sok esetben már korán szembesülnek a sikertelenséggel, ami tanult tehetetlenséghez (learned helplessness) vezet tehát olyan pszichológiai állapothoz, amelyben a diák nem hisz saját képességeiben, és feladja a

tanulási erőfeszítést (Seligman, 1975). A szociális tanuláselmélet hangsúlyozza, hogy az emberek viselkedésüket mások megfigyelése és utánzása útján tanulják. Az oktatás kontextusában ez azt jelenti, hogy a tanulók iskolai attitűdjeit és teljesítményét nagymértékben befolyásolja a közvetlen társas környezet például a család, az iskolai közösség és a kortársak. A városközponti iskolákban, ahol a szülők magasabb iskolai végzettségűek és a közösségek stabilabbak, a pozitív minták erősebbek, ami kedvezően hat a tanulói aspirációkra. Ezzel szemben a peremterületi, alacsony státuszú közösségekben gyakran hiányoznak az ilyen minták, és a tanulás társadalmi értéke is alacsonyabb (Fejes, 2010). A tanulói önértékelés és az iskolai énkép szintén meghatározó szerepet játszik az oktatási sikerességben. A pozitív önértékelés erősíti a tanulói kitartást és motivációt, míg az alacsony önértékelés, amely gyakran összefügg a szociális hátrányokkal növeli a lemorzsolódás kockázatát (Rosenberg, 1965). Rosenthal (1968) kutatásai szerint azok a tanulók, akik tartósan alacsony elvárásokkal szembesülnek a pedagógusaiktól, gyakran önbeteljesítő jóslatként (self-fulfilling prophecy) élik meg ezt, és valóban alacsonyabb teljesítményt nyújtanak (Rosenthal, 1968). A közösségi identitás és a társas támogatás szintén kulcsfontosságú az iskolai beilleszkedésben. A hátrányos helyzetű térségekben élő diákok gyakran tapasztalnak stigmatizációt akár etnikai, akár lakóhelyi alapon, ami az iskolai közösségen belüli marginalizációhoz vezethet. Ez a folyamat csökkenti az iskolai kötődést, amely az oktatási siker egyik legerősebb előrejelzője (Finn, 1989). A pedagógusok szerepe ebben a kontextusban kiemelkedő. A tanári érzelmi támogatás és pozitív visszajelzés erősítheti a tanulói önbizalmat és csökkentheti a hátrányos helyzetből fakadó motivációs deficitet. Az empátikus, reflektív pedagógiai hozzáállás különösen fontos a társadalmilag sokszínű iskolai környezetekben, ahol a tanulók eltérő kulturális háttérrel és tanulási szükségletekkel rendelkeznek (Hamre, 2006).

Összességében az oktatási egyenlőtlenségek pszichológiai és szociális dimenziói azt mutatják, hogy a hátrányos helyzet nem kizárólag anyagi természetű: a tanulók érzelmi, identitásbeli és kapcsolati biztonsága éppoly meghatározó a sikeres iskolai pályafutás szempontjából. A társadalmi integráció erősítéséhez az oktatásnak nemcsak tudásközvetítő, hanem közösségformáló és önértékelést fejlesztő szerepet is be kell töltenie.

3.3 A cigányság társadalmi helyzete és az oktatáshoz való hozzáférés problémái Magyarországon

A korábbi fejezetben kiemeltem, hogy a családok anyagi, kulturális és szociális erőforrása, befolyásolja a gyermekek tanulási motivációját, iskolai teljesítményét (Fejes, 2010). Mivel ebben a kérdésben a cigány közösség érintettebb az átlagosnál (az általam vizsgált Mindszent esetében is), így a következő fejezetben a célt a cigányság vizsgálata előbb egy átfogó társadalmi státusz megajzolásának igényével, majd az oktatásügy nézőpontjából.

A 2022-es népszámlálás adatai szerint Magyarországon 209 909 fő vallotta magát roma (cigány) nemzetiségűnek (KSH, Központi Statisztikai Hivatal, 2024). Fontos azonban megjegyezni, hogy a népszámlálások során az etnikai hovatartozás önbevalláson alapul, így a roma népesség tényleges létszáma ennél magasabb lehet. Egyes kutatások becslései szerint a roma közösség valós száma 500-700 ezer fő között mozoghat (Messing, 2017). E népesség jelentős része továbbra is Északkelet-Magyarországon, a Dél-Dunántúlon és más hátrányos helyzetű térségekben él, sok esetben szegregált lakókörnyezetben (Berki és Halász, 2014).

A magyarországi cigányság társadalmi helyzete összetett, számos dimenzióban jelentkezik hátrányok különösen az oktatás, a foglalkoztatás, a lakhatás és az egészségi állapot terén. A 21. század elején végzett vizsgálatok alapján a roma közösségek népessége gyorsabban növekszik, fiatalosabb korstruktúrával rendelkeznek, de az integrációt nehezíti a szegregált lakókörnyezet és a gazdaságilag elmaradott térségekben való koncentrációjuk (Kemény I. , 2003). A cigány népesség foglalkoztatottsági mutatói jelentősen elmaradnak a többségi társadalométól, főként az alacsony iskolai végzettség, a földrajzi akadályok és a diszkrimináció, azaz hátrányos megkülönböztetés, ami azt jelenti, hogy valakivel igazságtalanul vagy indokolatlan okok miatt bántanak rosszabbul másokhoz képest például neme, faji hovatartozása, vallása, etnikai származása, szexuális irányultsága, életkora vagy fogyatékosága alapján. A közmunkaprogramok sok esetben nem jelentenek tartós megoldást. Lakhatási körülményeik gyakran alacsony színvonalúak: hiányos infrastruktúra, zsúfoltság, egészségtelen lakókörnyezet. Ez közvetlenül hat az egészségi állapotukra is. Az oktatási rendszerben is számos hátrány sújtja őket: a lemorzsolódás magas, a középfokú és felsőoktatásban való részvétel rendkívül alacsony. A szegregáció, azaz elkülönítés, amikor embereket valamilyen tulajdonságuk alapján elválasztanak másoktól ez által tovább mélyíti a társadalmi egyenlőtlenségeket. Bár léteznek ösztöndíj- és felzárkóztató programok, hatékonyságuk

gyakran korlátozott. A társadalmi integráció sikeressége nemcsak a roma közösségek, hanem az egész társadalom hosszú távú fejlődése szempontjából kulcsfontosságú (Kemény I. , 2003).

A romák helyzete szinte minden szociális mutatóban rosszabb a nem roma lakosságénál: alacsonyabb az iskolai végzettségük, gyakoribb a tartós munkanélküliség, és jellemzőbb az egészségtelen lakáskörülmény, a jövedelmi szegénység és a társadalmi kirekesztettség (FRA, 2016). A roma háztartások nagy része a legalsó jövedelmi tizedbe tartozik, és gyakori a generációs mélyszegénység. A szociális mobilitásuk igen korlátozott, amely jelentős részben az oktatáshoz való egyenlőtlen hozzáféréstől fakad (Messing, 2017). Messing (2017 kutatásai szerint a roma tanulók iskolai életútja már egészen fiatal korban eltér a többségi társadalom gyermekeitől. A roma gyermekek nagyobb valószínűséggel kerülnek hátrányos helyzetű vagy szegregált intézményekbe, és alacsonyabb arányban vesznek részt minőségi óvodai nevelésben, holott ez a korai oktatási szakasz kritikus jelentőségű a későbbi iskolai sikeresség szempontjából.

A szegregált intézmény olyan oktatási környezetet jelent, ahol a tanulók társadalmi, etnikai vagy gazdasági alapon elkülönülnek a többségi csoportoktól. Az iskolai szegregáció gyakran azt eredményezi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya egyes intézményekben vagy osztályokban kiugróan magas, ami korlátozza a társadalmi integrációt és rontja a tanulók esélyeit a minőségi oktatáshoz való hozzáférésre (Havas-Liskó, 2005). Az iskolai szegregáció fogalma arra utal, amikor a tanulókat társadalmi, etnikai vagy gazdasági alapon különválasztják az oktatási rendszerben. Magyarországon ez a jelenség elsősorban a hátrányos helyzetű és roma tanulók körében figyelhető meg. A szegregáció nem csupán a tanulók fizikai elkülönítését jelenti, hanem az oktatás minőségének és az iskolai környezet színvonalának eltéréseit is magában foglalja (Havas-Liskó, 2005). A rendszerváltást követően felerősödtek azok a folyamatok, amelyek az iskolai szegregáció új formáit hozták létre. A lakóhelyi elkülönülés és az iskola szabad megválasztásának lehetősége együttesen azt eredményezte, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekek egyre inkább bizonyos intézményekbe koncentráálódtak (Radó, 2007). A szegregált iskolák tanulmányi eredményei általában elmaradnak az átlagnál, a pedagógusok gyakran alacsonyabb elvárásokat támasztanak a tanulókkal szemben, ami tovább növeli a tanulási hátrányokat.

A Tárki (2010) kutatásai alapján a roma tanulóknak akkor több mint egyharmada szegregált oktatási környezetben tanult, mely szegregáció a kisebb településeken, így a vidéki kisvárosokban, falvakban volt a leginkább jellemző. A szegregációval kapcsolatban már akkor

megfogalmazódott, hogy újratermeli a társadalmi hátrányokat, és hozzájárul ahhoz, hogy a társadalmi mobilitás esélyei alacsonyak maradjanak a hátrányos helyzetű rétegek számára (Hajdú, 2011). Az oktatási esélyegyenlőtlenség elméleti megközelítéseiben különösen fontos Pierre Bourdieu társadalmi reprodukciós elmélete, amely szerint az iskola az uralkodó társadalmi osztályok kulturális tőkéjének újratermelését szolgálja (Passeron, 1977). Az alacsony státuszú családok gyermekei kevesebb kulturális és nyelvi erőforrással rendelkeznek, így hátrányból indulnak az oktatási rendszerben. Ez különösen igaz a roma gyermekekre, akik esetében a nyelvi, szociális és anyagi hátrányok együttesen nehezítik az iskolai sikerességet (Forray, 2009). Az inkluzív oktatás célja, hogy minden tanuló számára egyenlő esélyeket biztosítson a tanulásban, függetlenül származásától vagy szociális háttérétől. Az Európai Unió irányelvei is hangsúlyozzák a deszegregáció és az integrált nevelés fontosságát. A deszegregáció a szegregált, vagyis elkülönített oktatási formák felszámolását jelenti, amelynek célja, hogy a különböző társadalmi, etnikai vagy gazdasági háttérű tanulók ne külön intézményekben vagy osztályokban tanuljanak, hanem közös, integrált környezetben. Ez az intézkedés nem pusztán a fizikai együttnevelést célozza, hanem a társadalmi egyenlőség és a befogadó szemlélet erősítését is (European Commission, 2014).

A térbeli igazságosság (spatial justice) elmélete arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatáshoz való hozzáférés területi különbségeit el kell kerülni, mivel ezek mélyíthetik a társadalmi kirekesztést. A társadalmi kirekesztés olyan folyamat, amely során egyes társadalmi csoportok például alacsony jövedelműek, etnikai kisebbségek vagy hátrányos helyzetű rétegek fokozatosan kiszorulnak a társadalom fő áramából, és korlátozottan férnek hozzá az alapvető erőforrásokhoz, mint az oktatás, a foglalkoztatás vagy a lakhatás (Silver, 1994). Ez a kirekesztettség nemcsak gazdasági szegénységet jelent, hanem a társadalmi részvétel hiányát is, amely hosszú távon újratermeli az esélykülönbségeket (Soja, 2010).

Az oktatási szegregáció hazánkban tipikus esetben azt jelenti, hogy a roma tanulók alacsony presztízsű, elszigetelt iskolákban tanulnak, sokszor többségében roma diákokkal együtt, amit szociális szegregáció is kísér (OECD, 2022). Ez a helyzet nemcsak a tanulmányi eredményekre van kedvezőtlen hatással, hanem jelentős mértékben csökkenti a roma tanulók társadalmi integrációjának esélyét is. (OECD, 2022). A 2003-as Esélyegyenlőségi Törvény és az azóta született integrációs programok (pl. az integrált nevelést támogató uniós pályázatok) célja az volt, hogy csökkentsék az oktatási szegregációt. Bár voltak pozitív kezdeményezések (pl. tanoda programok, hátránykompenzáló fejlesztések), a jogi és intézményi beavatkozások hatása

sokszor nem volt tartós (European Roma Rights Centre (ERRC), 2021). A 2010-es évek közepétől a központosított oktatási rendszer bevezetése és a társadalmi mobilitás csatornáinak szűkülése inkább visszalépést hozott ezen a téren (Molnár, 2020). Az iskolai szegregáció nem csupán földrajzi vagy gazdasági alapú, hanem gyakran etnikai jellegű is. Számos településen a szülők elkerülő stratégiákat alkalmaznak („white flight”), vagyis a nem roma gyerekeket másik, „jobb” iskolába íratják, így az adott intézményben egyre magasabb a roma tanulók aránya, ami erősíti az etnikai elkülönülést. Az alacsony szintű iskolai végzettség a roma fiatalok körében a legfőbb akadály a munkaerőpiaci beilleszkedésnek. A romák jelentős része legfeljebb alacsonyfokú végzettséggel rendelkezik, a középfokú vagy felsőfokú tanulmányokat pedig kevesen kezdik el és még kevesebben fejezik be (FRA, 2016). A középiskolai lemorzsolódás aránya különösen magas a szakiskolákban tanuló roma diákok körében, ahol gyakran nincs megfelelő egyéni fejlesztés vagy mentorálás. A roma lányok helyzete külön is figyelmet érdemel. Az ő esetükben a családalapítás gyakran korai életkorban megtörténik, amely jelentős mértékben korlátozza a tanulmányi lehetőségeiket. Az iskolarendszer jelenlegi formája sok esetben nem tudja kezelni a sajátos szociális helyzetekből adódó kihívásokat sem a családon belüli szerepek elvárásait, sem a tanulás támogatásának hiányát. (FRA, 2016)

3.4 Az oktatási helyzet megítélése az Oktatási Hivatal statisztikai közléséből Csongrád-Csanád vármegyére

Mielőtt közelebbről Mindszent oktatási helyzetét bemutatom, ebben a fejezetben egy rövid körképet készítek Csongrád-Csanád vármegye oktatási helyzetéről az Oktatási Hivatal adatai alapján.

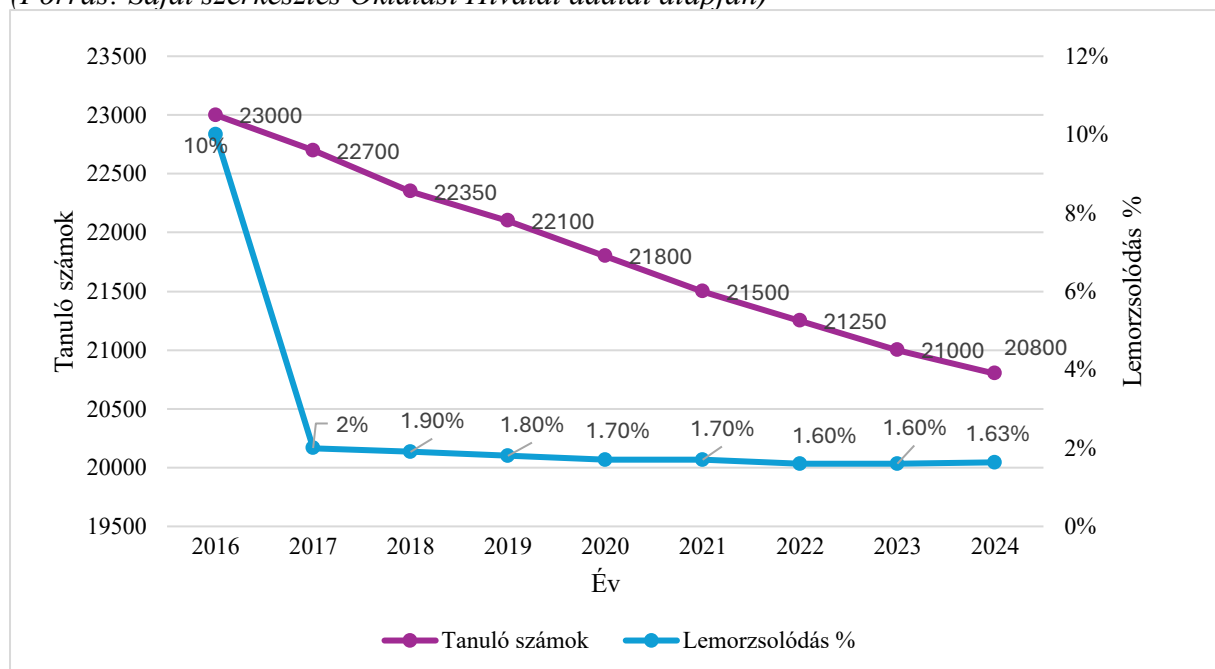
Az Oktatási Hivatal 2024-es adatai szerint a Csongrád-Csanád vármegyében 19 871 tanulóból 323 fő minősül lemorzsolódással veszélyeztetettnek, ami 1,63%-os arányt jelent. Ez kedvezőbb, mint az országos átlag, amely ugyanezen módszertan alapján 2,9% körül alakul. Fontos hangsúlyozni, hogy ezek az arányok nem a ténylegesen lemorzsolódott, hanem a veszélyeztetett státuszba sorolt tanulók számát tükrözik, akik a tanulmányi eredményeik vagy a hiányásaik alapján az iskolából való kiesés kockázatával élnek. A korai iskolaelhagyás tehát megelőzhető, amennyiben az iskolák időben és hatékonyan lépnek fel a veszélyeztetett tanulók támogatására. Az Oktatási Hivatal által működtetett korai jelzőrendszer éppen ezt a célt szolgálja: rendszeresen monitorozza az érintett tanulók helyzetét, és beavatkozási lehetőségeket biztosít az intézmények számára (Oktatási Hivatal, 2020). Ugyanakkor a trendek vizsgálata arra

utal, hogy az elmúlt években mind a tanulólétszám, mind a lemorzsolódás mértéke lassan, de folyamatosan kedvező irányban változott.

A 2. ábra jól szemlélteti, hogy 2016 és 2024 között a tanulólétszám mintegy 10%-kal csökkent, míg a lemorzsolódás aránya stabilizálódott 1,6% körüli szinten (2. ábra). Ez arra utal, hogy a megye oktatási rendszere bizonyos szempontból hatékonyan kezeli a hátrányos helyzetű tanulók megtartását, ugyanakkor a demográfiai csökkenés továbbra is kihívást jelent.

2. ábra A tanulólétszám és lemorzsolódás alakulása Csongrád-Csanád vármegyében (2016-2024).

(Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal adatai alapján)



A térbeli igazságosság (spatial justice) elmélete szerint a térbeli egyenlőtlenségek nem pusztán földrajzi különbségeket jelentenek, hanem társadalmi és gazdasági erőforrások egyenlőtlen eloszlását is, amelyek közvetlenül befolyásolják az egyének életlehetőségeit és mobilitását (Soja, 2010). Az oktatás szempontjából ez azt jelenti, hogy az eltérő települési és infrastrukturális adottságok korlátozhatják a tanulók hozzáférését a minőségi oktatáshoz, ezáltal hozzájárulhatnak a társadalmi mobilitás korlátozottságához és a hátrányos helyzet újratermelődéséhez. Ezért az oktatáspolitiká számára kiemelt célként kell megjelennie a regionális különbségek mérséklésének és a hátránykompenzáló programok erősítésének, hogy az oktatáshoz való hozzáférés minden térségben egyenlő esélyeket biztosítson (Kozma et al., 2002)

4 Anyag és módszer

Mindszent közoktatásának vizsgálatában a fókusz a helyi általános iskolai oktatáson van. A településen az általános iskolai oktatás két helyen zajlik. Mivel a Dózsa-telepi és a városközponti iskola más-más beiskolázási körzettel rendelkezik, más-más társadalmi státusú családokból érkező gyermekek nevelését folytatja, ezért azt a célt tűztem ki célul, hogy megvizsgáljam, valóban létezik-e különbség a két oktatást végző helyin között.

A kutatásom első lépésében Mindszent általános demográfai állapotfelmérése történt meg. Ezt követte a primer kutatás megtervezése, melyhez 2 hipotézist illesztettem. Hipotéziseim és a hozzájuk kapcsolódó módszertan a következőképp épül fel:

- H1. A központi iskola és a tagintézmény oktatási körülményeinek megítélése a szülők szemszögéből eltérő képet fest.
- H2. A szülői elvárások és az iskolaválasztási szempontok különböznek a két körzetben élő családok között.

Ezen hipotézisek vizsgálatához kérdőíves kutatási módszert alkalmazok, amely a szülők iskolaválasztási szempontjaira és elvárásaira vonatkozó véleményének, tapasztalatainak és motivációinak feltárását célozza a két körzetben élő családok körében.

A kérdőívet online formában, Google Forms platformon keresztül készítettem el. A felmérés 2025. október 9. és 2025. október 19. között volt elérhető. Összesen 119 kitöltés érkezett, melyből 114 bizonyult befejezettnek, eredményesnek. A kérdőív összeállításánál figyelembe vettem, hogy vannak olyan szülők, akiknek a Központi Iskolában tanul(t) a gyermeke, van olyan szülőcsoport, akinek a Dózsa-telepi Tagintézményben tanul(t) gyermeke, és van, akinek mind a kettő iskolában tanul(t) gyermeke. Ezek alapján 3 különböző kérdőív sor jelent meg a szülőknek, attól függően, hogy gyermeke(ik) melyik iskolá(k)ban tanulnak/tanultak.

A kérdőív zárt és nyitott kérdéseket tartalmazott, főbb témakörei a következők voltak:

- **Azonosítás:** a szülők tipizálása a gyermekeik iskolai helyszíne alapján.
- **Iskolaválasztási szempontok:** a döntést befolyásoló tényezők, mint az oktatás színvonala, a pedagógusok megítélése vagy az iskola elhelyezkedése.
- **Infrastrukturális felszereltség:** az iskolák felszereltségének és állapotának megítélése.

- **Elégedettség az oktatással:** a tanári munka, a tanulói közösség és az iskolai környezet értékelése.
- **A tanárok és szülők közti kapcsolat:** ennek során a kommunikáció, valamint a szülők iskolai eseményeken való jelenléte került vizsgálat alá
- **Az iskolai légkör:** a hátrányos helyzet és a bizalom jelenléte

A kutatásomat kiegészítette egy félig strukturált interjú, amelyet Mindszent város egyik volt, de egy egész szakmai pályáját felölelő pedagógusával folytattam. Az interjúalany: Csatlósné Répás Etelka, aki 1983 január 1 és 2023 január 1. között mind a Központi iskolában mind a tagintézményben tanított. Az interjúalany pedagógusi szerepben nyilatkozott, így betekintést adott az intézmények működésébe, infrastrukturális adottságaiba, a pedagógiai és szociális kihívásokba. Az interjúra 2025 október 5-én került sor. Az interjú célja az volt, hogy kiegészítse a kérdőíves kutatás kvantitatív adatait, és mélyebb megértést adjon az iskolák közötti különbségek okairól, illetve a helyi oktatási helyzet sajátosságairól.

4.1 A vizsgálati helyszín általános bemutatása

Mindszent elhelyezkedése a Tisza völgyében, közvetlenül a folyó partján lévő parti dűnerrendszeren, valamint a Tisza és az Ős-Maros által kialakított hátság szigetein meghatározó szerepet játszott a település fejlődésében és gazdasági tevékenységeiben. A folyó közelsége számos előnyt biztosított a helyiek számára, hiszen a Tisza nemcsak vízi közlekedési útvonalként szolgált, hanem a gazdálkodásban és az élelmiszerellátásban is fontos szerepet játszott. A vízi közlekedés lehetősége lehetővé tette a település számára, hogy kapcsolatot tartson más településekkel, és a folyó mentén működő kereskedelmi és szállítmányozási útvonalak révén a település gazdaságának fejlődése folyamatosan biztosítva volt (Mindszent város honlapja, 2019).

Ez a különleges fekvés tehát nemcsak a közlekedést és halászatot tette lehetővé, hanem a mezőgazdasági tevékenységek, például a földművelés számára is kedvező feltételeket biztosított, hozzájárulva Mindszent gazdasági és társadalmi fejlődéséhez (Keller L., 1998).

4.1.1 Mindszent Dózsa-telep jellegzetességei

Dolgozatom kulcsfontosságú helyszíne a Dózsa-telep. Története szorosan összefonódik a település fejlődésével és társadalmi-gazdasági változásaival. Ez pedig szorosan összefügg a település vasúthálózatának kiépítésével. A 19. század végére ugyanis a vasút megjelenése

elősegítette a város északi részének, valamint a vasúton túli, később Dózsa-telepként ismertté vált terület fejlődését (Nagy, 2015).

A Dózsa-telepen élő közösség összetétele mindig is változatos volt. Jellegzetessége, hogy a cigány kisebbséghez tartozók jelentős része ezen a területen telepedett le. Ennek oka részben az volt, hogy ezen városszél peremterületi jellegű volt, kedvezőbb ingatlanárakkal, és nagy kolóniák együttes letelepedésére is alkalmas volt. A telep a 20. század első felében indul látványos fejlődésnek, amikor a környéken egyre nagyobb igény mutatkozott az ipari és mezőgazdasági munkásokra (Nagy, 2015). Ezen a helyen számukra létre hoztak egy külön lakóövezetet. A terület eredetileg laza beépítésű volt, ahol a lakók viszonylag egyszerű körülmények között éltek, azonban az évtizedek során fokozatosan beépült, és ma már Mindszent szerves részévé vált (Nagy, 2015).

A szocializmus időszakában a telep lakóinak többsége a helyi mezőgazdasági termelészövetkezetekben vagy ipari létesítményekben dolgozott, ami meghatározta a mindennapi életüket és a közösségi kapcsolataikat. Az 1990-es évek rendszerváltása után a gazdasági szerkezet radikálisan megváltozott, ami jelentős hatással volt a helyi lakosság életkörülményeire (Nagy, 2015). Korábban sokan dolgoztak állami vagy mezőgazdasági termelészövetkezetekben, ahol a foglalkoztatás stabil volt, és az állami tervgazdálkodás biztosította a munkahelyeket. A piacgazdaságra való áttérés azonban megszüntette, vagy átalakította ezeket a nagy munkaadókat, ami miatt sokan elveszítették az addigi munkahelyüket. Ez a folyamat jelentős társadalmi-gazdasági változásokat indított el a Dózsa-telepen is: a munkanélküliség növekedett, és a lakosság anyagi helyzete romlott. A közösség ezért kénytelen volt alkalmazkodni az új piaci viszonyokhoz, új megélhetési stratégiákat kellett kialakítania, és sok család számára ez komoly kihívást jelentett. Ezek a változások átalakították a település társadalmi szerkezetét, és hosszú távon is meghatározták a Dózsa-telep társadalmi-gazdasági helyzetét (Nagy, 2015). Az idők során a családi és közösségi kapcsolatok is hozzájárultak ahhoz, hogy a cigány kisebbségi lakosság aránya itt magasabb maradt, mivel a rokon és ismeretségi hálózatok fontos szerepet játszottak a letelepedési folyamatokban (Nagy, 2015).

5 Eredmények

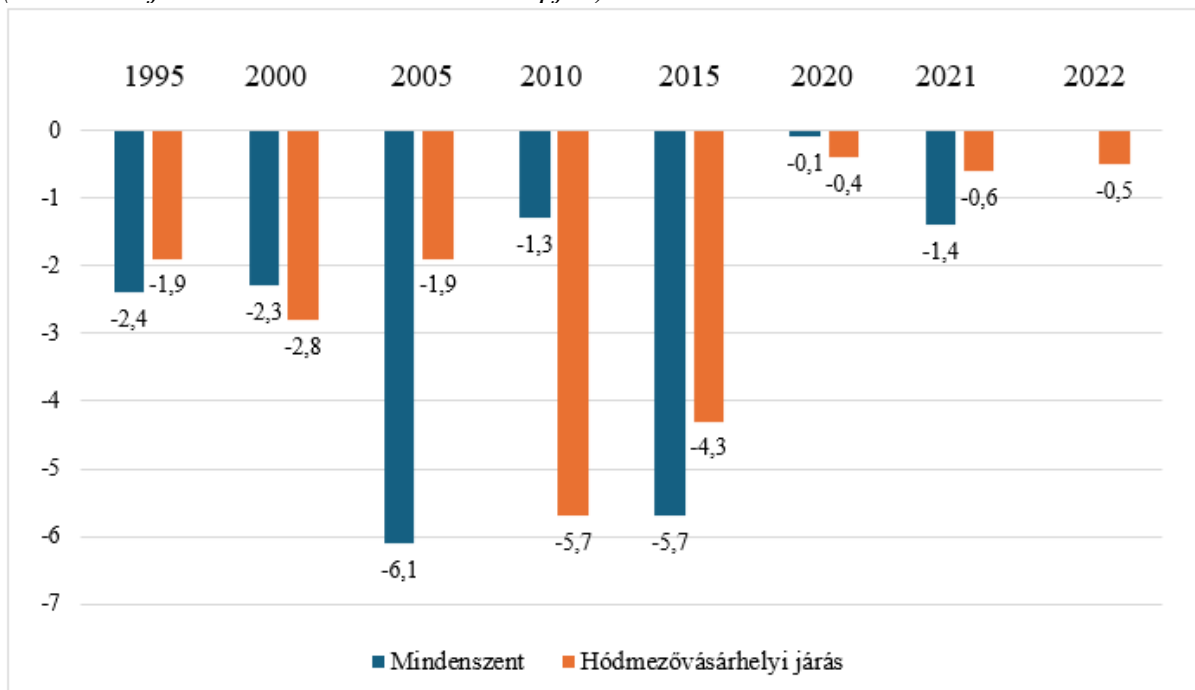
5.1 A szekunder kutatással nyert fontosabb ismeretek összegzése.

5.1.1 A Mindszent oktatásügyét meghatározó demográfiai helyzetkép

A továbbiakban az oktatásügy kérdését közvetlenül is meghatározó főbb statisztikák tanulságait foglalom össze, majd bemutatom a jelenleg működő közoktatási intézményeket Mindszenten (3.ábra).

3. ábra Lakónépességszám-változás az 5 évvel korábbi állapothoz képest (1995- 2015), valamint az előző évhez képest (2020, 2021, 2022)(%) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban.

(Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján)

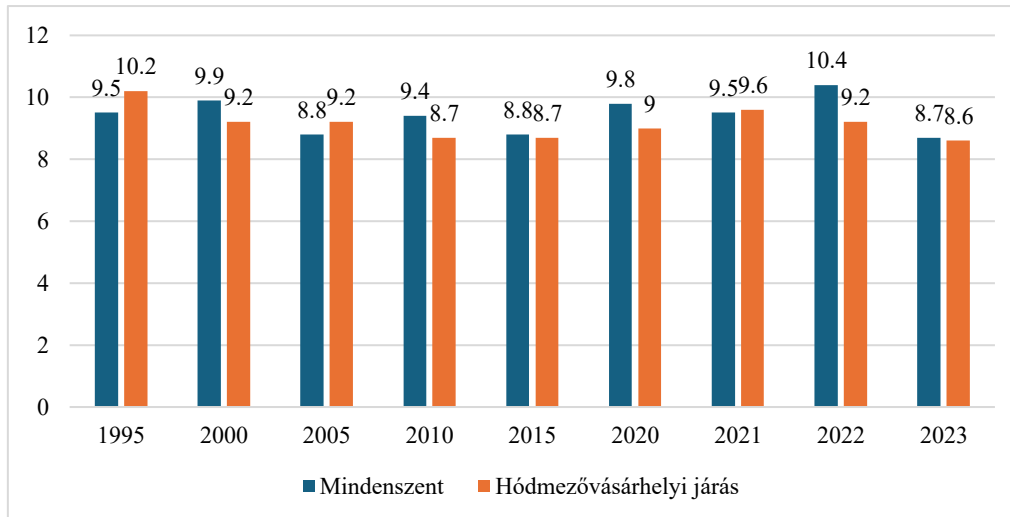


A fentiek alapján elmondható, hogy a lakónépesség alakulása Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban egyaránt tartós csökkenést mutat. Ami még szintén megfigyelhető a 3. ábrán, az Mindszent város jelentős csökkenése (pl: 2005, 2015 években).

A születési ráta alakulása mindhárom területi szinten mérsékelt és hosszabb távon csökkenő tendenciát mutat (4. ábra). Csongrád-Csanád vármegye átlagos születési rátája 2023-ban 8,6‰ körül alakult, amely közel azonos a járási és Mindszenti értékekkel. A születésszám csökkenése

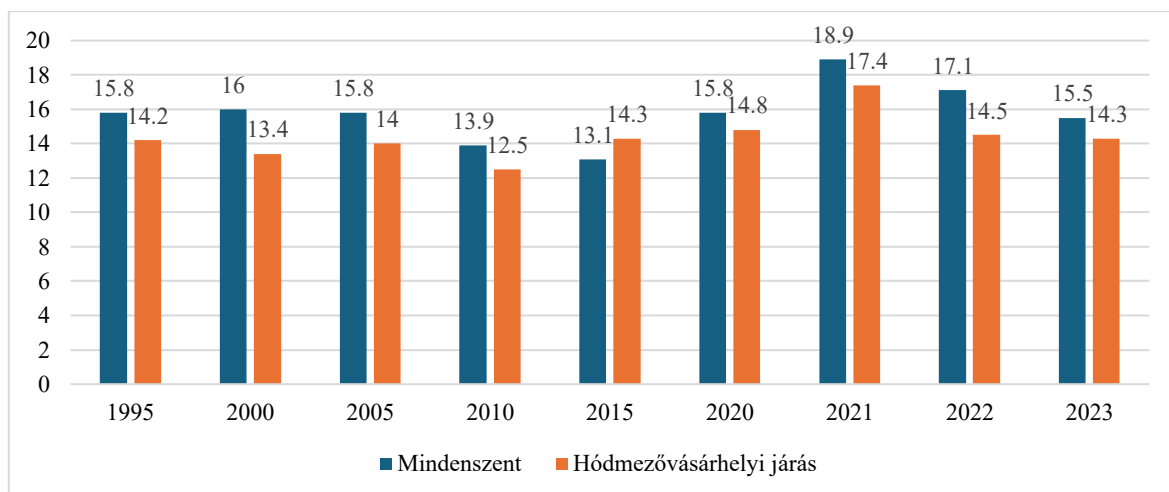
minden bizonnyal összefügg a fiatal korosztályok elvándorlásával és a gyermekvállalási kedv csökkenésével.

4. ábra Születési ráta (%) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban
(Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján)



A halálzási ráta mindhárom szinten hullámzó, de tartósan magas szinten áll. Az eredmény minden bizonnyal összefügg az idős népesség arányának növekedésével. Mindszent halálzási rátája jellemzően meghaladja a járási átlagot (**5. ábra**).

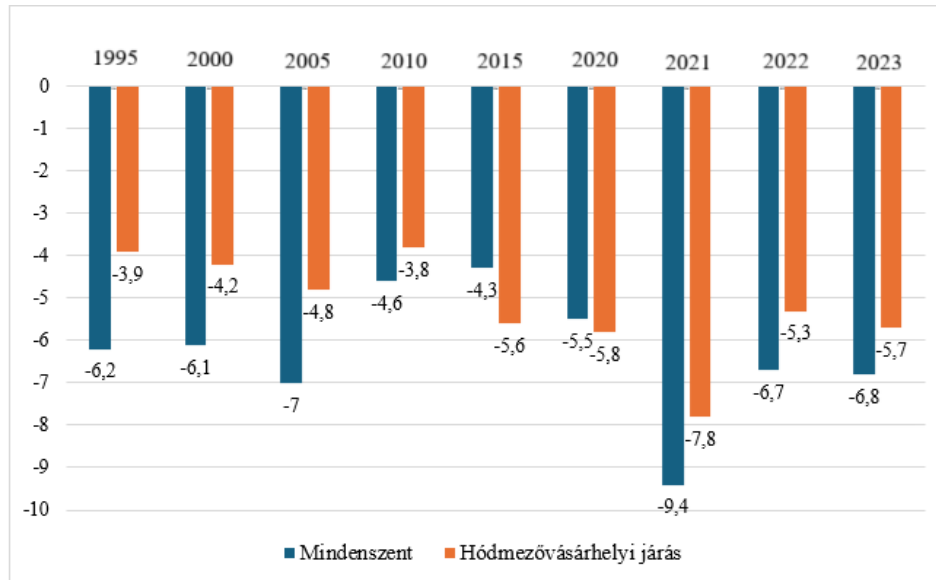
5. ábra Halálzási ráta (%) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban
(Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján)



Mindkét területi szinten (járás, Mindszent) a természetes fogyás a jellemző, vagyis a halálzások száma minden évben meghaladja a születéseket (**6. ábra**). Csongrád-Csanád vármegyében a természetes fogyás mértéke 2023-ban -6,1% volt, ami közel azonos a mindszenti és járási értékekkel. Mindszenten azonban a negatív egyenleg több időszakban is

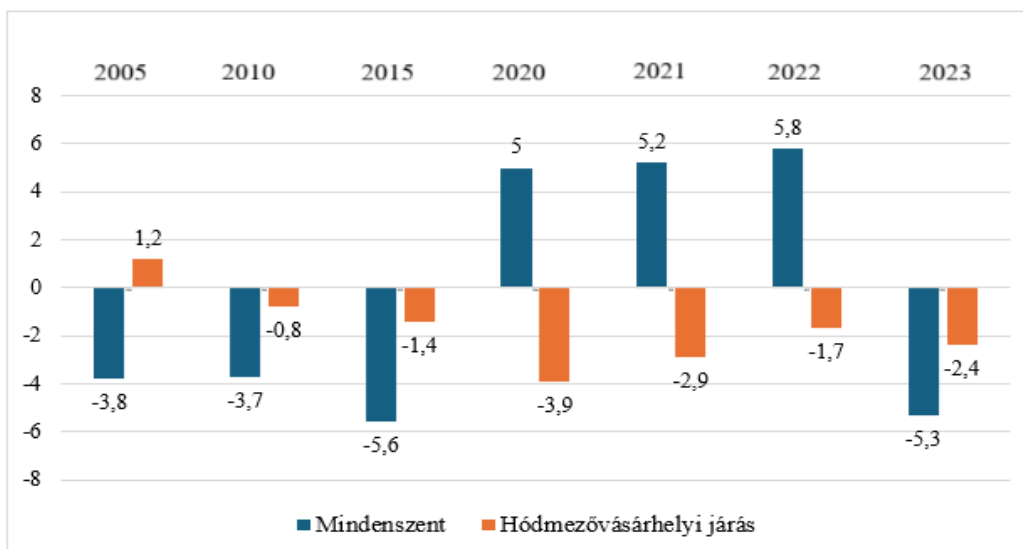
mélyebb volt (2021-ben -9,4%), ami a település kedvezőtlen korstruktúrájára és a születésszám csökkenésével függhet össze.

6. ábra Természetes szaporodás/fogyás (‰) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban
(Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján)



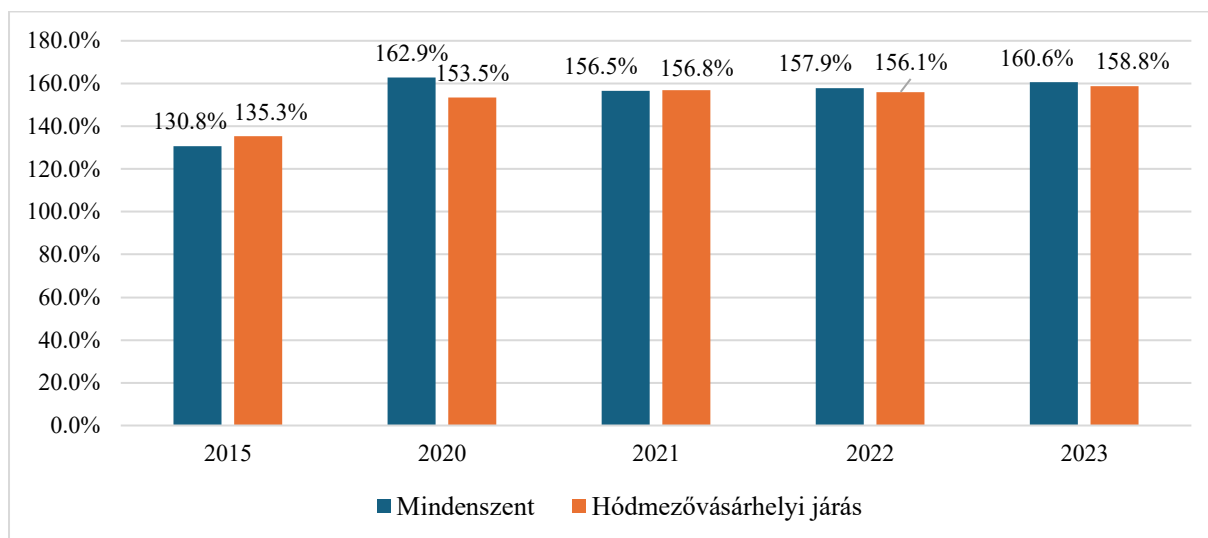
A vándorlási egyenleg megmutatja az oda- és elvándorlás különbségét. Mindszent esetében vegyes a kép. 2020 előtt vándorlási veszteség volt jellemző, és az utolsó vizsgálati évben is. 2020-2022 közötti években viszont pozitív érték figyelhető meg (7. ábra), de ez valószínűleg pandémia-hatás, azaz átmeneti „visszatorlódás” lehet a magyarázat. A járás egészére a mérsékelt elvándorlás a jellemző.

7. ábra Vándorlási egyenleg (‰) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban
(Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján)



Mindszent és a Hódmezővásárhelyi járás öregedési indexe 2015-2023 közt növekedést mutat. Mindszenten 2023-ban 160,6% volt az index. A növekvő öregedési index jelzi a fiatal korosztályok arányának csökkenését, amely hosszú távon a munkaerőpiacra és az oktatási rendszerre is hatással van (**8. ábra**).

8. ábra Öregedési index Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban
(Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján)



A 2001-es népszámlálás adatai szerint Mindszenten a lakosság kis hányada vallotta magát roma nemzetiségűnek, arányuk a 2011-es adatok alapján valamelyest emelkedett. A legutóbbi, 2022-es népszámlálás előzetes eredményei azt mutatják, hogy a roma közösség lélekszáma a településen továbbra is alacsony, és az arányuk az elmúlt két évtizedben nem változott jelentősen. Ez arra utal, hogy Mindszenten a roma népesség száma viszonylag stabil, miközben a teljes lakosság enyhén csökkent, így a népesség szerkezetben csak kisebb arányeltolódás történt (KSH, 2011, 2022). Azt is fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a nemzetiségi hovatartozáson belül a cigányság valós lélekszámának jellemzésére a hivatalos statisztika nem alkalmas. Főként azért, mert önbevalláson alapszik (Pénzes-Tátrai- Pásztor 2018).

Csongrád-Csanád vármegyében a roma népesség aránya országos viszonylatban alacsonynak tekinthető. A 2011-es népszámlálás szerint a megye lakosságának mintegy 1-1,5%-a vallotta magát roma nemzetiségűnek, ami a 2001-es adatokhoz képest enyhe növekedést jelent. A 2022-es népszámlálás előzetes adatai alapján ez az arány gyakorlatilag változatlan maradt. A megyében tehát a roma közösség létszáma mérsékelten emelkedett, de az ország más régióihoz képest továbbra is viszonylag alacsony (KSH, 2022).

5.1.2 Mindszent gondozási és közoktatási intézményei

Mindszent város közoktatási intézményeinek fejlődése szorosan összefügg a település társadalmi és gazdasági változásaival. Az oktatás szerepe mindig is kiemelkedő volt, hiszen a helyi közösség fontosnak tartotta, hogy a gyermekek már kora gyermekkortól kezdve megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljenek. Ennek köszönhetően a városban jelenleg egy bölcsőde, két óvoda és egy általános iskola működik, amelyek biztosítják a különböző korosztályok gondozását, nevelését és oktatását (Mindszent Város Önkormányzata)

A legkisebbek számára a Mindszenti Bölcsőde nyújt korszerű ellátást és nevelést. A Mindszenti Bölcsőde egy új, modern létesítmény, amely 2024 márciusában kezdte meg működését. A bölcsőde célja a gyermekek korai fejlesztésének és szocializációjának elősegítése, valamint a szülők munkavállalásának támogatása. Az intézmény 48 férőhellyel rendelkezik, négy csoportszobában, csoportonként 12 gyermek fogadására alkalmas. A bölcsődében összesen 14 fő szakdolgozó végzi a gyermekek gondozását és nevelését (Károly Óvoda, 2012). Az épület kétszintes, korszerű infrastruktúrával rendelkezik, a tágas és színes csoportszobák a gyermekek fejlődését és kényelmét szolgálják. Az udvar játszóteret is tartalmaz, biztosítva a szabadban való mozgás lehetőségét. A Mindszenti Bölcsődét a Mindszenti Közös Önkormányzati Hivatal működteti, és az intézmény létrehozása uniós forrásból valósult meg, a beruházás költsége közel 969 millió forint volt. Az új bölcsőde modern, gyermekbarát környezetet biztosít a legkisebbek számára, elősegítve korai szocializációjukat és a családok mindennapi életének támogatását (Károly Óvoda, 2012). Az óvodás korú gyermekek elhelyezését két intézmény biztosítja: a Többcélú Kistérségi Társulás Óvodája két tagintézménnyel van jelen a városban - a központi (Károly) óvodával, valamint a Dózsa-telepi tagóvodával, ezáltal lefedve Mindszent teljes területét, beleértve a külterületeket is. Mindszent településén az óvodai nevelés hosszú múltra tekint vissza, és a város fejlődésével párhuzamosan alakult ki. A helyi közösség mindig is kiemelt figyelmet fordított a gyermekek nevelésére, amelynek eredményeként az óvodai ellátás folyamatosan bővült és modernizálódott. Jelenleg a településen két intézmény, a Károly Óvoda és a Móricz Zsigmond Óvoda látja el a legfiatalabb korosztály nevelését és fejlesztését (Károly Óvoda, 2012). A Károly Óvoda a város egyik legrégebbi oktatási intézménye, több mint 110 éves múltra tekint vissza. Az óvoda hosszú ideje meghatározó szereplője a település nevelési rendszerének. A város másik jelentős óvodai intézménye a Móricz Zsigmond Óvoda, amely fiatalabb múltra tekint vissza, de szintén fontos szerepet tölt be Mindszent oktatási rendszerében (Károly Óvoda, 2012). Az óvoda 2021-ban ünnepelte fennállásának 40. évfordulóját.

Az általános iskolai oktatás a Mindszenti Általános Iskolában történik, amely két telephelyen működik: a központi épület a Szabadság téren, a város központjában található, míg a másik az Iskola utcai telephely. Ennek a tagintézményi rendszernek a kialakítása 1952-ben történt. Ugyanebben az évben lett a Dózsa telepi tagintézmény 8 osztályos. A magas tanulószám ugyanis ezt megkövetelte. A tagintézményi rendszer lehetővé teszi, hogy a város különböző részein élő gyermekek lakóhelyükhöz közel férjenek hozzá az alapszintű oktatáshoz. Az iskola hosszú múltra tekint vissza, és az évtizedek során több alkalommal is sor került bővítésekre, infrastrukturális korszerűsítésekre, illetve pedagógiai megújulásra is (Mindszenti, 2025). Amikor Mindszenti általános iskolájának történetéről beszélünk, akkor egészen a 18. század végéig vissza kell mennünk. igaz, jelentős kérdéssé a közoktatás itt is csak Eötvös József népiskolai törvényének megjelenése után vált a kérdés (Keller L., 1998). Az első komolyabb iskolabővítésre a 19. század végén került sor. Ekkor érte el Mindszenti azt a népességet, amivel kinőtte az addigi iskoláját. Ezért a közbirtokosság támogatásával 1880-ban új, kéttantermes iskolát építettek a mai faluház helyén. A 20. század elején a város lakosságának bővülése és az általános műveltség iránti fokozódó igény további bővítési lépéseket eredményezett. Ennek jeleként 1929-ben a Szent Imre-telepen egy négy tantermes új iskola létesült, (később Dózsa telepi tagintézmény) nevelői szobával és tanítói szolgálati lakással, mely az oktatók számára biztosította a szükséges munkafeltételeket. Az intézményben 1930-ban kezdődött meg az oktatás, négy alsó tagozatos osztállyal, közel 230 tanulóval, és kezdetben szervezetileg a belterületi iskola igazgatósága alá tartozott, ami lehetővé tette az egységes irányítási rendszert és az oktatás minőségének fenntartását (Keller L., 1998).

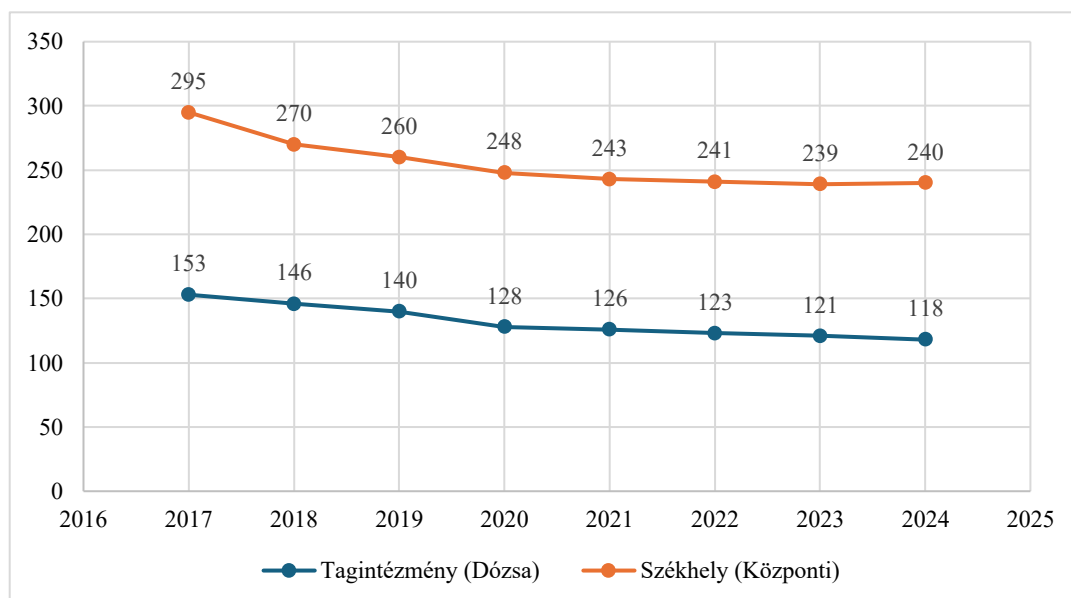
Ami a Dózsa telepi iskolát illeti, ez 1929-kor nyílt meg, ami hamar a helyi közösségi élet egyik kulcsintézményévé vált. Az iskola fejlődése a népiskolából indulva az 1950-es években gyorsult fel igazán. 1952-ben a négyosztályos iskolából nyolcosztályos intézmény lett, s kihangsúlyozva a korszakot az önálló Mindszenti Általános Iskola Dózsa Telepi Tagintézmény megalakulása jellemezte az évet (Keller L., 1998). A Dózsa telepi iskolában az 1960-as évek jelentős infrastrukturális fejlesztéseket hoztak. 1960-ban új iskolaépület-szárny épült, négy új tantermet, két szertárt, műhelyt és szolgálati lakást is magában foglalva. Az iskola modernizációja az 1970-1980-as években folytatódott, amikor korszerű szaktantermeket, gyakorlati képzési tereket hoztak létre, illetve az oktatási eszközpark is megújult. Az informatika megjelenése az 1990-es évek elején újabb lendületet adott a pedagógiai munkának: számítástechnikai tanterem is készült, és a szabadidős kínálat bővítésével, például szakkörök, táborok szervezésével tovább erősítették az intézmény közösségi szerepét (Keller L., 1998).

5.1.3 A Mindszenti közoktatás az Oktatási Hivatal statisztikái tükrében

A Mindszenti Általános Iskola (székhelyintézmény) és Dózsa-telepi tagintézménye legfontosabb iskolai statisztikai mutatóit az alábbiakban foglalom össze, az Oktatási Hivatal statisztikái alapján, 2017-től napjainkig. Vizsgálom a tanulói létszám alakulását, a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók arányát, a hátrányos (HH) / halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók számát, a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók arányát, valamint az országos kompetenciamérések eredményeinek tendenciáit (9.ábra).

9. ábra A tanulók számának változása a székhelyintézményben és a Dózsa-telepi tagintézményben 2017 és 2024 között.

(Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal (2024) adatai alapján)



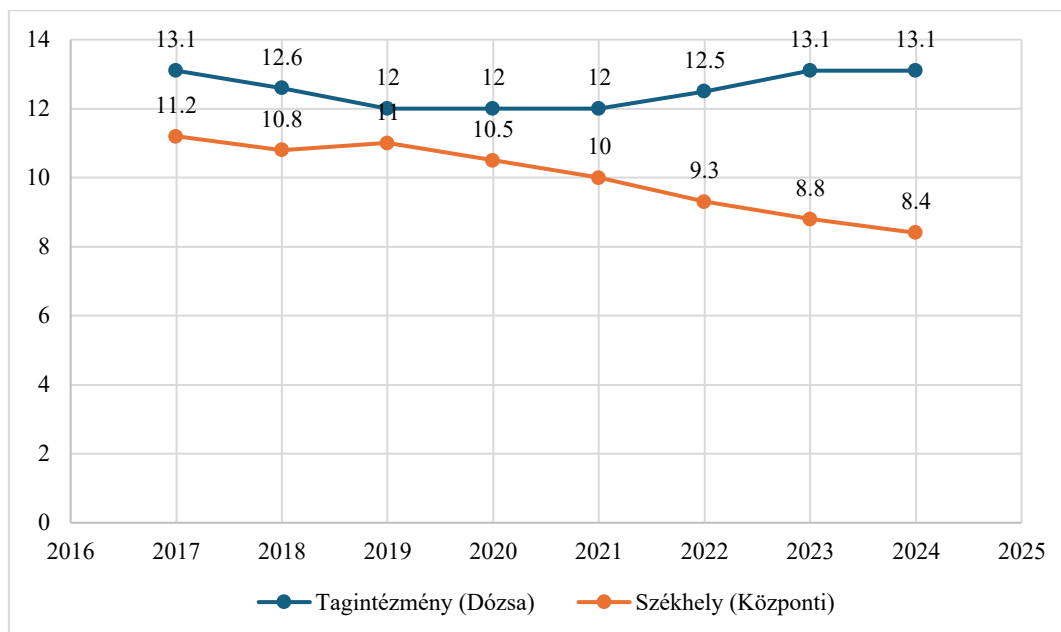
A tanulók létszáma az elmúlt években fokozatosan csökkent mind a központi iskolában, mind a tagintézményben. A 2017/2018-as tanévben az iskola összesen 448 tanulóval működött (ebből 295 fő a székhelyen és 153 fő a tagintézményben). 2024-re ez a létszám 358 főre csökkent (240 tanuló a székhelyen, 118 a Dózsa-telepen). A legnagyobb visszaesés 2017 és 2020 között következett be, utána a létszám csökkenése lelassult, sőt 2022-től már csak minimális változás történt.

Csatlós Répás Etelka, az iskola egyik tapasztalt pedagógusa elmondta, hogy pályája kezdetén még jóval nagyobb volt az iskolába járó gyerekek száma: „Az első években még több mint ezren tanultak az iskolában, most alig háromszázan vannak”. Ő is rámutatott, hogy a tanulói létszám folyamatos csökkenése szorosan összefügg a helyi demográfiai és gazdasági folyamatokkal: a

népességfogyás, a fiatal családok elvándorlása és a helyben elérhető munkahelyek megszűnése mind hozzájárultak ahhoz, hogy a beiskolázható gyermekek száma csökkent (Csatlósné Répás Etelka, személyes interjú 2025).

10. ábra A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók arányának változása 2017 és 2024 között a székhelyen és a tagintézményben.

(Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal (2024) adatai alapján)



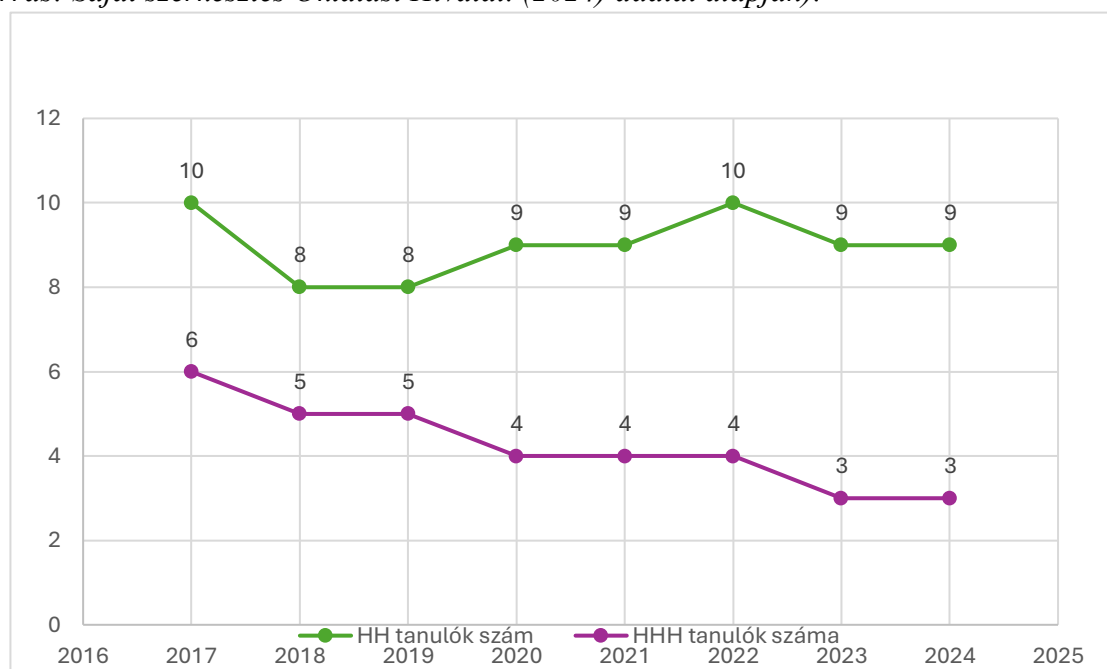
2017-ben a székhelyen ~11% volt az SNI-sek aránya, a tagintézményben pedig valamivel magasabb, ~13% körüli. 2018-hoz viszonyítva azonban enyhe javulás mutatkozott: a központi iskolában. 2024-re ez 8,4%-ra mérséklődött, míg a tagintézményben 2024-ben nagyjából ugyanakkora arányt mutattak az SNI-s tanulók, de egy átmeneti javulás után, ez most növekedést jelez (13,1%). 2024-ben a székhely 240 tanulója közül 20 fő SNI-s (kb. 8%), míg a tagintézmény 118 tanulója közül 15 fő (kb. 13%). Az interjú tanúsága szerint a pedagógusok kiemelt figyelmet fordítanak az SNI-s és egyéb tanulási nehézségekkel (is) küzdő tanulók felzárkóztatására: a differenciált oktatás és az egyéni fejlesztés mindennapos gyakorlat (Csatlósné Répás Etelka, személyes interjú 2025). Ez rámutat arra, hogy az iskola tudatosan alkalmaz kompenzáló pedagógiai módszereket a speciális igényű vagy hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatása és sikeres integrációja érdekében.

A HH/HHH (hátrányos helyzetű / halmozottan hátrányos helyzetű) tanulók száma az iskolákban igen alacsony, évek óta csupán egy számjeggyű. A 2018/2019-es tanévben összesen

8 hátrányos helyzetű (HH) és 5 halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulót tartottak nyilván. 2024-re az HH tanulók száma 9 fő, a HHH tanulóké 3 fő volt az egész intézményben **(11. ábra)**.

11. ábra A hátrányos (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók számának alakulása az egész intézményben (összesítve) 2017 és 2024 között.

(Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal. (2024) adatai alapján).



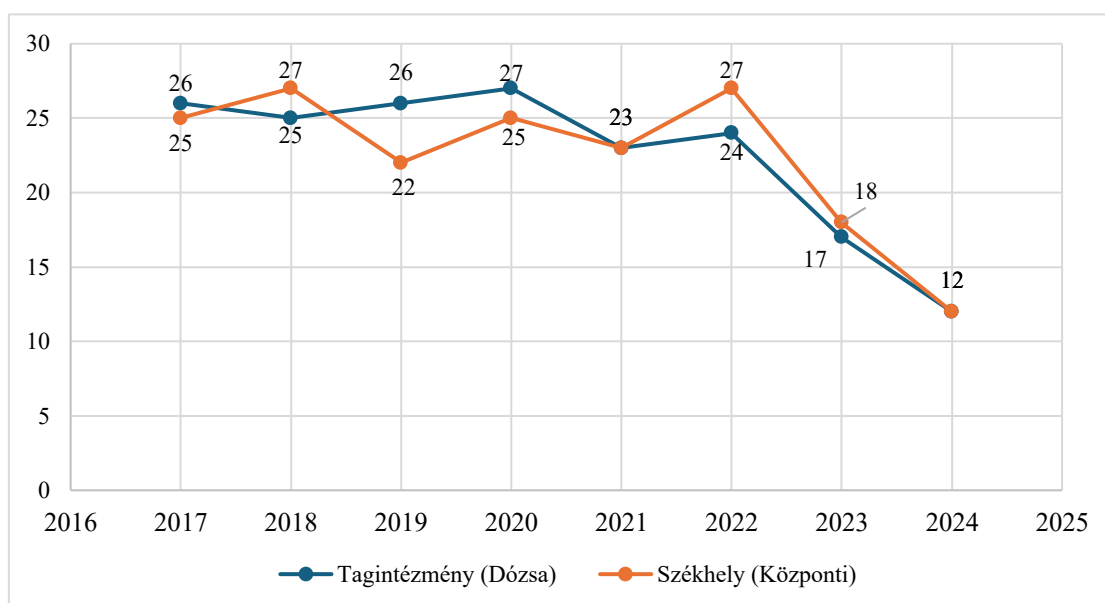
A hátrányos helyzetűek (HH) megoszlása kiegyenlítettebb volt - 2024-ben 7 fő a központi iskolában, 2 fő a tagintézményben tanult. Az interjúalany is rámutatott, hogy a tehetősebb családok közül sokan elköltöznek a város kedvezőbb helyzetű részeibe vagy a környező településekre, illetve „gyermeküket más, városközeli iskolákba íratják” (Csatlósné Répás Etelka, személyes interjú 2025). Ennek következtében a Dózsa-telep lakossága és tanulóközössége fokozatosan hátrányosabb helyzetűvé válik, a középosztály részleges “kivonulása” pedig erősíti a társadalmi szegregációt. (Csatlósné Répás Etelka, személyes interjú 2025). ábra elemzés kell, többi törölni.

Az adatok tanúsága szerint az iskolai lemorzsolódási kockázat az elmúlt években számottevően csökkent **(12-ábra)**. A korai jelzőrendszer 2016/2017-es bevezetése óta rögzítik a potenciálisan veszélyeztetett tanulókat; ebben a tanévben 52 diák került veszélyeztetett státuszba a tanév folyamán (29 fő az őszi, 23 fő a tavaszi félévben). 2017/2018-ban is 52 tanuló volt érintett (félévente ~25-27 fő a két telephelyen összesen). A 2019/2020-as tanév végére szintén 52 fő minősült lemorzsolódással veszélyeztetettnek, 2021/2022-ben pedig 51 fő - vagyis a 2020-as

évek elején a veszélyeztetett diákok száma hasonló nagyságrendben mozgott, évi ~50 fő körül. Jelentős javulás 2022/2023-ban tapasztalható: a tanév végén összesen 35 tanuló volt veszélyeztetett kategóriában (18 fő a székhelyen + 17 fő a tagiskolában). A 2023/2024-es tanévre tovább javult a helyzet, mindkét telephelyen 12-12 főre esett vissza a lemorzsolódással fenyegetett diákok száma (összesen 24 fő).

12. ábra Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma a székhelyen és a tagintézményben (tanévek végén).

(Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal. (2024) adatai alapján)



A 12. ábra grafikonja a veszélyeztetett tanulók számának alakulását mutatja a tanév végén, a tavaszi félév végi adatokkal. Jól látható, hogy 2020 után mindkét intézményben meredeken csökkent a veszélyeztetett tanulók száma. Míg 2017 és 2022 között a veszélyeztetett tanulók aránya (az iskola összlétszámához viszonyítva) ~8-13% között hullámzott, 2023-ra ~6-7% körüli szintre javult, 2024-ben pedig 5% alá csökkent. Ez rendkívül kedvező fejlemény, hiszen néhány év alatt a lemorzsolódás kockázata a korábbi érték felére-harmadára mérséklődött.

A 12. ábrán látható, hogy az iskola 2017 után tudatos erőfeszítéseket tett a kedvezőtlen tendencia megfordítására. Az Oktatási Hivatal által működtetett korai jelzőrendszer bevezetését követően a pedagógusok fokozott figyelmet fordítottak a bukás vagy súlyos hiányzások miatt veszélyeztetett diákokra. Az interjúalany kifejtette, hogy ilyen esetekben a szokásos gyakorlat az, hogy igyekeznek mielőbb beavatkozni: egyéni konzultációkkal, korrepetálásokkal és mentorálással segítik a lemaradó tanulókat, hogy behozhassák lemaradásukat és folytathassák

tanulmányaikat. Csatlósné szerint a pozitív fordulat nem független ezektől az intézkedésektől ahogy hangsúlyozta, „*a felzárkóztató programokat erősíteni kell, de ehhez megfelelő forrásokra és támogatásra van szükség*”. Hozzátette továbbá, hogy a pedagógusok elhivatottsága és a helyi közösség összefogása alapvető szerepet játszik abban, hogy az oktatásban valódi esélyegyenlőség valósulhasson meg.

A 6. és 8. évfolyamos tanulók kompetenciamérésének eredményeiről telephelyi bontásban nincsenek hozzáférhető adatok, de érdemes összegezni az iskola szintjén a tapasztalatokat. Az eredmények enyhe ingadozást mutatnaak 2017 óta, de kirívó mérési eredmény nem rajzolódik ki. A szövegértési és matematikai átlageredmények nagyjából az országos átlag közelében alakultak minden évben (Oktatási Hivatal, 2021).

A 8. osztályosok átlaga például 2017-ben kissé elmaradt az országos átlagtól mind matematikából, mind szövegértésből. Mintegy 5-8%-kal alacsonyabb pontszámot értek el, mint az országos átlag. 2019-re ez a különbség némileg csökkent, és 2021-ben már megközelítette az országos szintet (alig 1-2%-os eltérés volt). A 6. osztályosok eredményei hasonló mintázatot mutattak (Oktatási Hivatal, 2021).

Fontos kiemelni, hogy az iskola tanulóinak eredményeit a hozzájuk hasonló háttérű tanulók országos eredményeihez is szokás viszonyítani. Ebben a kontextusban a Mindszenti Általános Iskola általában hozza az elvárható szintet. 2021-ben például a 8. évfolyamosok szövegértés-átlagpontszáma a hozzájuk hasonló szocio-ökonómiai státuszú tanulók országos átlagán mozgott. Ez pozitív eredménynek tekinthető, mivel jelzi, hogy az iskola teljesítménye megfelel a tanulók háttéré alapján várhatónak. Emellett az évek során enyhe javulás is érzékelhető: a leggyengébb teljesítményű tanulók aránya csökkent valamelyest, míg a jobb eredményű diákok aránya nőtt (pl. 2017-ben a 8. osztályosok ~15%-a nem érte el a 3. képességszintet szövegértésből, 2021-ben ez az arány ~10% alá csökkent) Oktatási Hivatal, 2021).

5.2 A kérdőíves kutatás eredményei

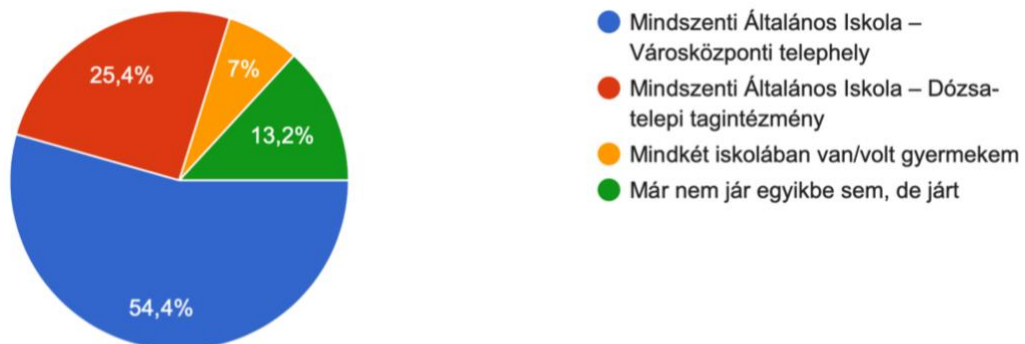
5.2.1 A Mindszenti szülők véleményükre a helyi oktatási intézményekről

A kutatás célja az volt, hogy feltárja, milyen tényezők befolyásolják a szülők iskolaválasztási döntéseit, valamint, hogy hogyan ítélik meg az intézmények működését, felszereltségét és az oktatás színvonalát. A kérdőíves felmérés két különböző intézmény a központi iskola és a Dózsa-telepi iskola szülőinek véleményét vizsgálta., lehetőséget adva az eredmények összehasonlítására és a helyi oktatási különbségek feltérképezésére. A kutatás primer részét egy online kérdőíves felmérés alkotta, amelyet a Mindszenti szülők körében végeztem 2025 októberében. A cél a helyi oktatási intézmények megítélésének, az iskolaválasztási szempontoknak és a szülői elégedettségnek a feltérképezése volt (**29-35. ábra**).

A kérdőívre érkezett 114 válasz alapján a legtöbb család a Mindszenti Általános Iskola városközponti telephelyére járatta a gyermekét (54,4%) A Dózsa-telepi tagintézményhez válaszadók 25,4%-a tartozott. A válaszadók 13,2%-a olyan kitöltő volt, akinek gyermeke (vagy adott esetben ő maga) már nem jár egyik intézménybe sem, de korábban valamelyik telephelyen tanult (későbbiekben a kérdőív alapján szétválasztottam ezeket a tanulókat, és ezek a statisztikák is benne vannak a teljes mérésben). Közülük 86,7 % a városközponti iskolába járatta a gyermekét (vagy ő maga oda járt), míg csupán 13,3 % tanult a Dózsa-telepi tagintézményben. A válaszadók egy kisebb része (7 %) mindkét iskolában érintett, mert több gyermekük is van, és nem mindegyik ugyanoda jár (**13.ábra, 14. ábra**).

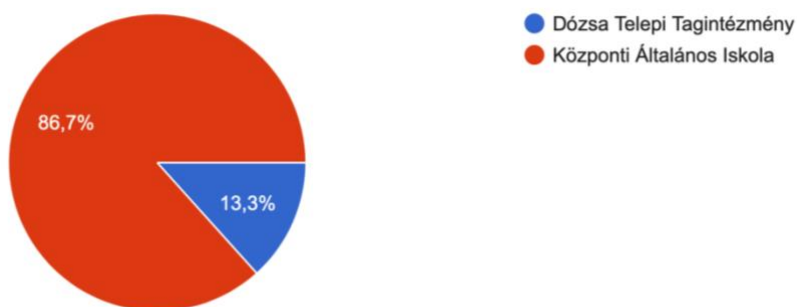
13. ábra: Válaszok a „Melyik iskolába jár/járt a gyermeke” kérdésre.

(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



14. ábra Azon szülők válaszai, akiknek gyermekeik már nem ide járnak, de korábban itt tanultak

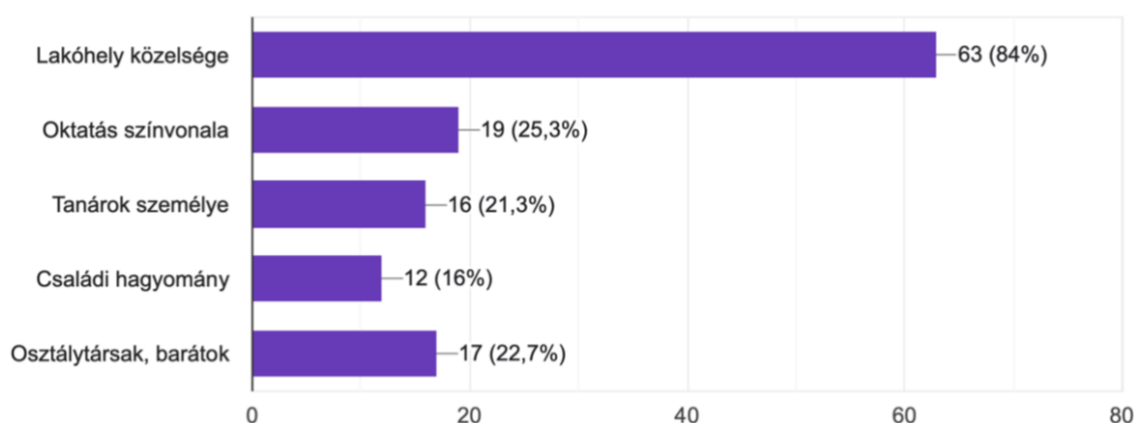
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



5.2.2 Iskolaválasztási szempontok

Ennek a kérdésnek az elemzésekor fontos felhívnom a figyelmet arra, hogy a válaszadók több választ is megjelölhettek. A lakóhely közelsége mindkét iskola esetében a legmeghatározóbb tényezőnek bizonyult az iskolaválasztásban. A központi iskolánál a szülők 84 %-a jelölte meg ezt a szempontot, míg a Dózsa-telepi iskolában csupán 80,6 % említette (**15. ábra**).

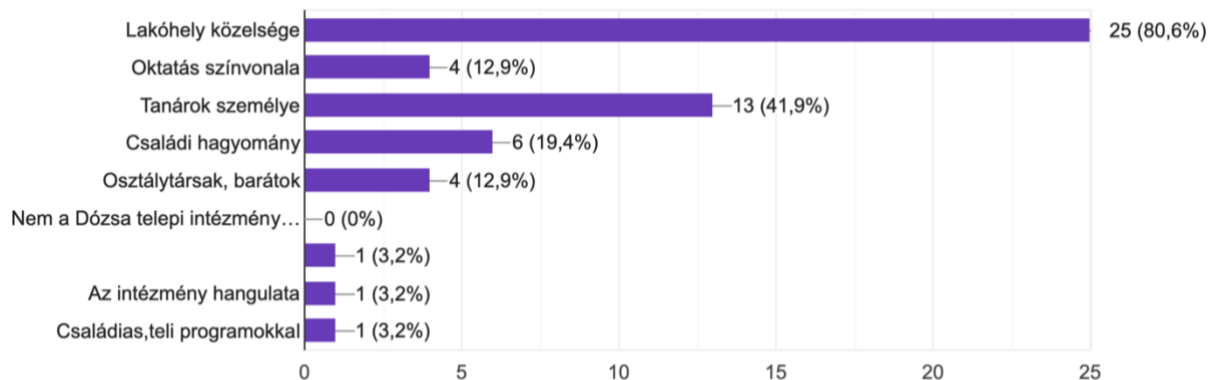
15. ábra Iskolaválasztási szempontok a Központi Iskolában
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



Az oktatás színvonala szintén árulkodó különbségeket mutat: a központi iskola esetében a válaszadók több mint egynegyede (25,3%) tartotta ezt fontosnak, míg a Dózsa-telepi iskolánál ez az arány mindössze 12,9 %. A tanárok személye és a barátok, osztálytársak jelenléte szempontjából mindkét intézményben hasonló arányok tapasztalhatók (**16. ábra**).

A családi hagyományok szerepe mindkét esetben alacsony, de a Dózsa-telepi iskola esetében mégis erősebb (16 %), mint a Központi iskola esetében (19,4 %). (**16.ábra**).

16. ábra Iskolaválasztási szempontok a Dózsa-telepi Tagintézményben.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



5.2.3 Infrastrukturális felszereltség

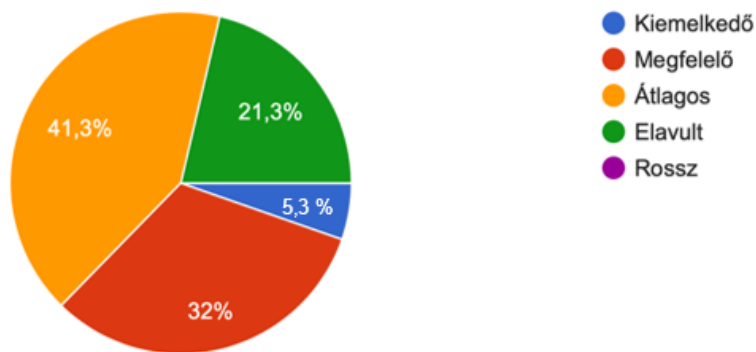
A központi iskola esetében a legtöbben az intézmény felszereltségét átlagosnak ítélték meg (41,3%), míg a 32 %-uk „megfelelőnek” értékelte. Mindössze 5,3 % gondolta úgy, hogy az iskola felszereltsége kiemelkedő, ami arra utal, hogy a többség számára a tanulási környezet bár alapvetően elfogadható, nem tekinthető kimagasló színvonalúnak. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a válaszadók egyötöde (21,3 %) már „elavultnak” tartja az intézmény eszközeit, ami a korszerűsítés szükségességét vetíti előre (**17. ábra**).

A Dózsa-telepi iskola esetében a válaszok aránya szintén azt mutatja, hogy az intézmény felszereltsége többnyire megfelelő vagy átlagos: a válaszadók 38,7%-a sorolta az előbbi, 35,5%-a pedig az utóbbi kategóriába. Kiemelkedőnek 6,5 % ítélte meg az infrastruktúrát, ugyanakkor 16,1% „elavultnak”, 3,2% pedig „rossznak” minősítette az iskolát (**18. ábra**).

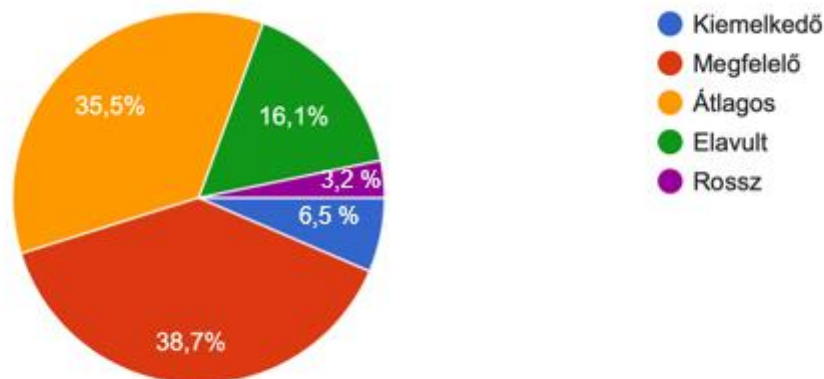
A két iskola összevetése során tehát kijelenthető, hogy egyik intézmény sem rendelkezik kiemelkedő infrastruktúrával, azonban a Dózsa Telepi tagintézmény felszereltsége összességében kedvezőbb értékelést kapott. A válaszokból kitűnik, hogy mindkét iskola esetében a tanulók és szülők érzékelik a fejlesztési igényeket.

Csatlós né Répás Etelka interjúalanyom véleménye szerint is „*a tanulási környezet minősége és az oktatási eszközök korszerűsége alapvetően befolyásolja a tanulók motivációját és az intézményről kialakított képet*” (Csatlós né Répás Etelka, személyes interjú 2025).

17. ábra Az iskola felszereltségének megítélése a központi iskolában.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



18. ábra Az iskola felszereltségének megítélése a Dózsa-telepi iskolában
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



5.2.4 Elégedettség az iskolai oktatással kapcsolatban

A kutatás egyik fontos célja volt annak feltárása, hogy a szülők mennyire elégedettek az általuk választott iskola oktatási tevékenységével.

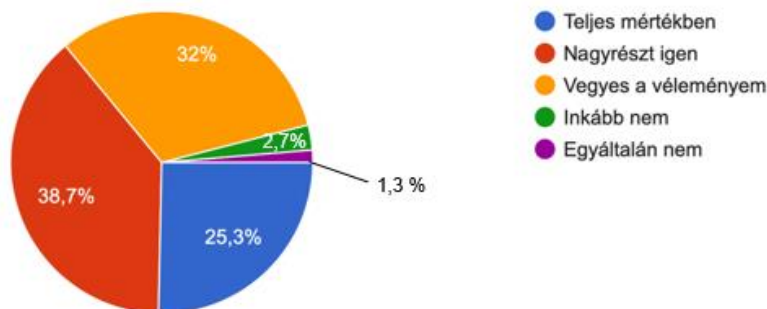
A központi iskola esetében a válaszadók 38,7 %-a „nagyraészt igen”, míg 25,3%-a „teljes mértékben” elégedett az iskola által nyújtott oktatással. Ez azt jelenti, hogy a megkérdezettek közel kétharmada pozitívan értékeli az intézmény szakmai munkáját. Ugyanakkor 32 % „vegyes véleményt” fogalmazott meg, ami azt mutatja, hogy a tanulók és szülők egy része tapasztal hiányosságokat az oktatás színvonalában, de ez nem feltétlenül jár teljes

elégedetlenséggel. Az „inkább nem” (2,7%) és „egyáltalán nem” (1,3%) válaszok alacsony aránya azt jelzi, hogy a központi iskolában a pedagógiai munka alapvetően elfogadott és támogatott (**19. ábra**).

A Dózsa-telepi iskola esetében szintén túlnyomórészt pozitív a megítélés, azonban az arányok más hangsúlyokat mutatnak. A válaszadók 41,9%-a „teljes mértékben”, míg 35,5%-a „nagy részt” elégedett az oktatással. Ez azt jelenti, hogy a megkérdezettek csaknem négyötöde abszolút pozitívan értékeli az oktatómunkát (**20. ábra**).

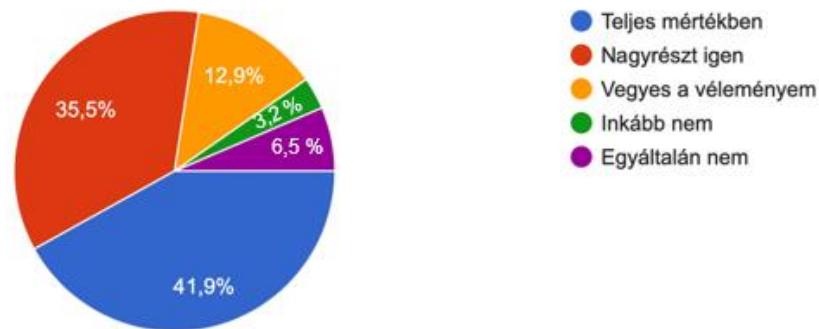
Az oktatás minőségének megítélésében fontosnak érzem Csatlós né Répás Etelka interjúalanyom megfogalmazását: „*az oktatás minőségének megítélését nem kizárólag az intézményi adottságok, hanem a tanár–diák kapcsolat, az iskola légköre és a közösségi élmények együttesen határozzák meg*”. Ez magyarázhatja, hogy a telepi iskola a várakozásokkal ellentétben miért kaphatott határozottan pozitív értékelést (Etelka, személyes interjú 2025).

19. ábra A szülők elégedettsége a központi iskola által nyújtott oktatással – központi iskola. (Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



20. ábra A szülők elégedettsége a Dózsa telepi iskola által nyújtott oktatással – Dózsa-telepi iskola.

(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



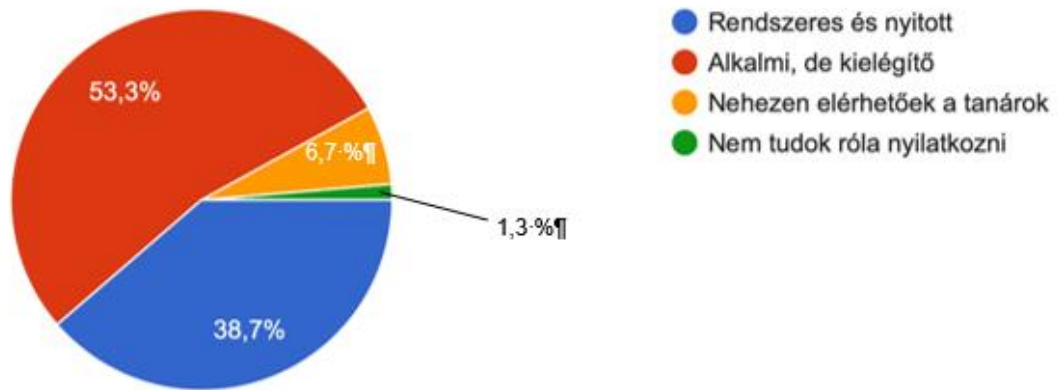
5.2.5 A tanárok és szülők közti kapcsolat

A tanárok és a szülők közötti kommunikáció minősége kulcsfontosságú tényező az oktatási intézmények működésében, hiszen a hatékony információáramlás, a visszajelzések és az együttműködés közvetlenül hat a tanulók iskolai teljesítményére és beilleszkedésére. A kérdőív eredményei alapján a két iskola között jól érzékelhető különbség mutatkozik ezen a téren.

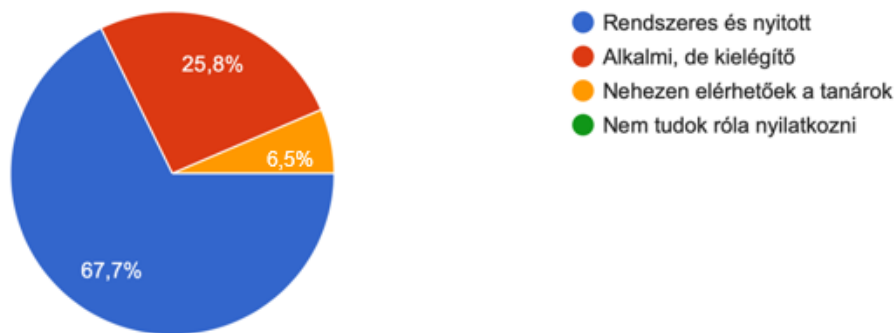
A központi iskola esetében a válaszadók 53,3%-a úgy véli, hogy a kommunikáció „alkalmi, de kielégítő”, míg 38,7% „rendszeresnek és nyitottnak” értékelte a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatot. Ez azt mutatja, hogy a kommunikáció alapvetően működik. A válaszadók kis része (6,7%) szerint a tanárok nehezen elérhetők, még kisebb részük (1,3%) nem tud nyilatkozni a kérdéssel kapcsolatban (**21. ábra**).

Ezzel szemben a Dózsa-telepi iskola esetében a szülők túlnyomó többsége, 67,7%, a kommunikációt „rendszeresnek és nyitottnak” ítélte meg, míg 25,8% „alkalminak, de kielégítőnek” nevezte. 6,5% vélte úgy, (ahogyan a központi iskolában is) hogy a pedagógusok nehezen elérhetők. Ez a minta arra utal, hogy a kisebb intézményi méret és a közvetlenebb közösségi szerkezet elősegíti a tanárok és a szülők közötti kapcsolattartást. A Dózsa-telepi iskola esetében tehát a kommunikáció jobban működik (**22. ábra**).

21. ábra A tanárok és a szülők közötti kommunikáció jellemzői – központi iskola.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



22. ábra A tanárok és a szülők közötti kommunikáció jellemzői – Dózsa-telepi iskola.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



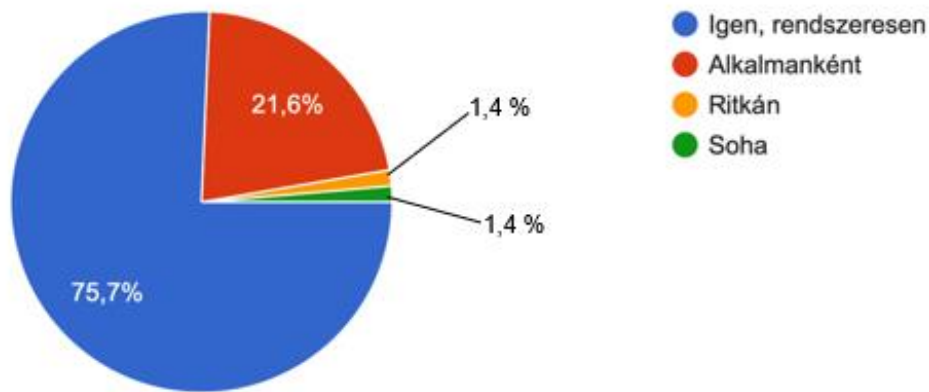
Az iskolai közösségi eseményeken való szülői részvétel fontos mutatója annak, mennyire aktív a család és az iskola közötti kapcsolat, illetve milyen mértékben jellemző a szülők együttműködése az intézmény pedagógiai munkájával. A kutatás eredményei alapján mind a központi, mind a Dózsa-telepi iskolában magas arányban vannak jelen azok a szülők, akik rendszeresen részt vesznek gyermekeik iskolai programjain.

A központi iskola esetében a válaszadók 75,7%-a jelezte, hogy rendszeresen jelen van a szülői értekezleteken, rendezvényeken vagy más közösségi eseményeken, míg 21,6% csak

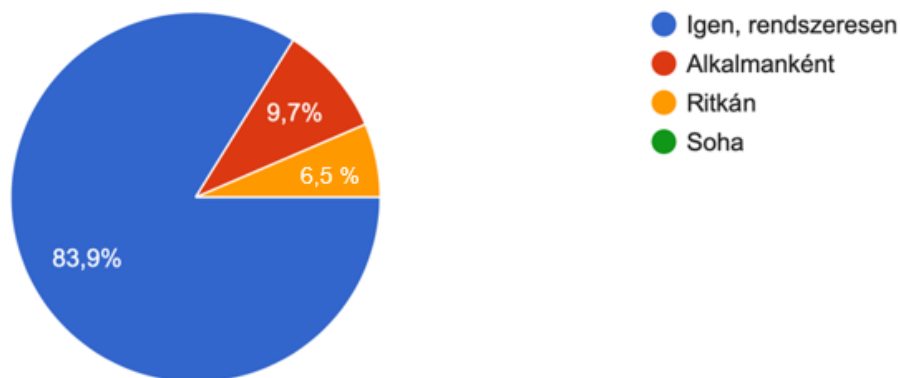
alkalmanként vesz részt ezeken. A „ritkán” (1,4%) és „soha” (1,4%) válaszok aránya rendkívül alacsony, ami azt jelzi, hogy az iskola és a családok közötti kapcsolat erős és jól működő. A magas részvételi arány azt is mutatja, hogy a szülők számára fontos a pedagógusokkal való személyes kapcsolattartás és a gyermek iskolai életének nyomon követése (**23. ábra**).

A Dózsa-telepi iskola esetében a szülői aktivitás még ennél is magasabb: a válaszadók 83,9%-a vesz részt rendszeresen az iskolai eseményeken, míg 9,7% csak alkalmanként. A „ritkán” válasz mindössze 6,5%-ban jelent meg, a „soha” kategóriát pedig senki sem jelölte. Ez az eredmény összhangban áll azzal a korábbi megfigyeléssel, hogy a kisebb létszámú, családiasabb közösségekben a pedagógus–szülő kapcsolatok jellemzően közvetlenebbek és személyesebbek. A Dózsa-telepi iskola esetében tehát a szülők nemcsak a tanulmányi ügyekben, hanem a közösségi programokon is aktívabban vesznek részt, ami a helyi közösségi kohéziót erősíti (**24. ábra**).

23. ábra A szülők részvétele az iskolai közösségi eseményeken – központi iskola.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



24. ábra A szülők részvétele az iskolai közösségi eseményeken – Dózsa-telepi iskola.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



5.2.6 Az iskolai légkör

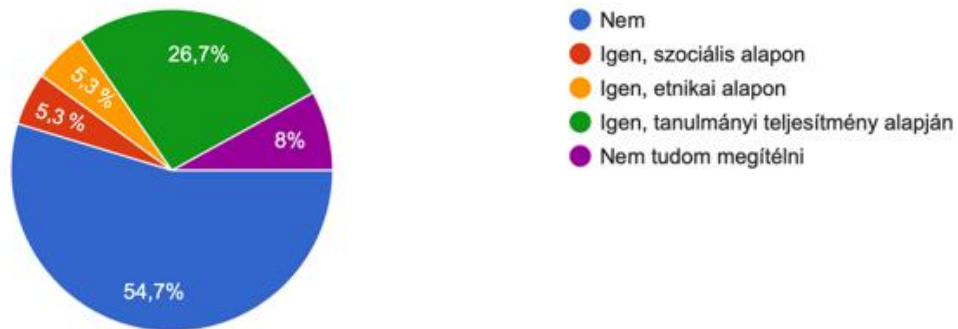
A kutatás egyik kiemelt kérdése arra irányult, hogy a szülők tapasztalnak-e bármilyen formában hátrányos megkülönböztetést az iskolai környezetben. Az eredmények alapján elmondható, hogy mindkét vizsgált intézményben a többség szerint ez nem jellemző.

A központi iskola esetében a válaszadók több mint fele (54,7%) úgy nyilatkozott, hogy nem tapasztal hátrányos megkülönböztetést. Ugyanakkor 26,7 % szerint a tanulmányi teljesítmény alapján előfordul megkülönböztetés, ami arra utal, hogy a jobb képességű diákok több figyelmet és elismerést kapnak, míg a gyengébben teljesítők hátrányt szenvedhetnek. 8 % nem tudta megítélni a kérdést. A szociális vagy etnikai alapú hátrányos megkülönböztetés összesen 10,6 %-os jelölést kapott (**25. ábra**).

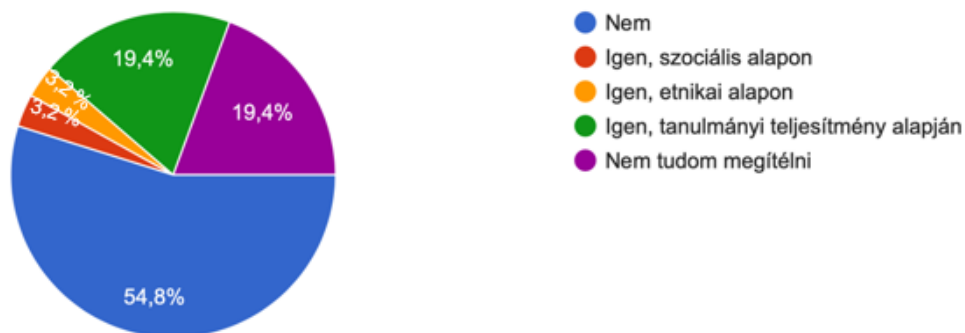
A Dózsa-telepi iskola esetében hasonló tendencia figyelhető meg. A válaszadók 54,8%-a nem tapasztalt hátrányos megkülönböztetést, míg 19,4%-uk szerint előfordul tanulmányi teljesítményen alapuló különbségtétel. Szociális és etnikai alapú diszkriminációt mindössze néhány szülő jelzett (összesen 6,4%), ugyanakkor 19,4% nem tudta megítélni a helyzetet (**26. ábra**).

Az adatokból jól látszik, hogy a tanulmányi teljesítményen alapuló megkülönböztetés mindkét intézményben a leggyakrabban említett forma. A szociális és etnikai különbségek miatti eltérő bánásmód aránya alacsony.

25. ábra Hátrányos megkülönböztetés tapasztalata az iskolában – központi iskola.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



26. ábra Hátrányos megkülönböztetés tapasztalata az iskolában – Dózsa-telepi iskola.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



Az iskola biztonságos légköre alapvető feltétele a tanulók személyes fejlődésének és a tanulási folyamat hatékonyságának. A kutatás során ezért külön kérdés irányult arra, hogy a szülők mennyire érzik biztonságban gyermeküket az iskolai környezetben. Az eredmények összességében kedvező képet mutatnak, ugyanakkor a két vizsgált intézmény között érzékelhető különbségek vannak.

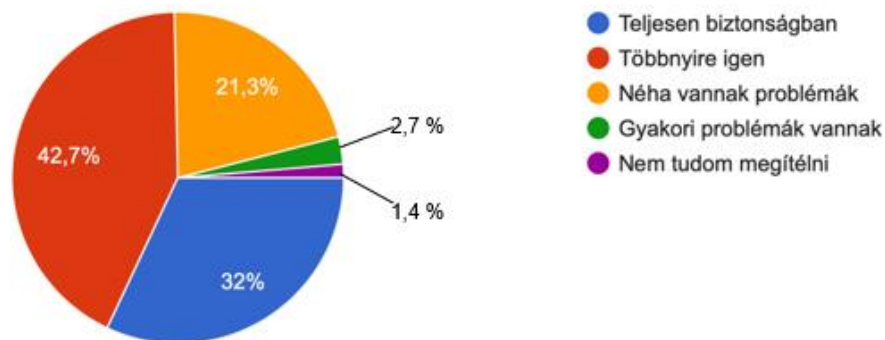
A központi iskola esetében a válaszadók 42,7 %-a szerint gyermeke „többnyire biztonságban” van, míg 32 % „teljes mértékben biztonságban” érzi őt az iskolában. Ez azt jelzi, hogy a szülők közel háromnegyede alapvetően pozitívan ítéli meg az intézmény biztonságát. Ugyanakkor 21,3% szerint „néha vannak problémák”. A „gyakori problémákat” jelző (2,7%) és a „nem tudom megítélni” (1,4%) válaszok aránya alacsony (**27. ábra**).

A Dózsa-telepi iskola esetében a válaszadók 41,9%-a érzi gyermekét teljesen biztonságban, és további 32,3% „többnyire” biztonságosnak ítéli meg az intézményt. Ez a két kategória együtt

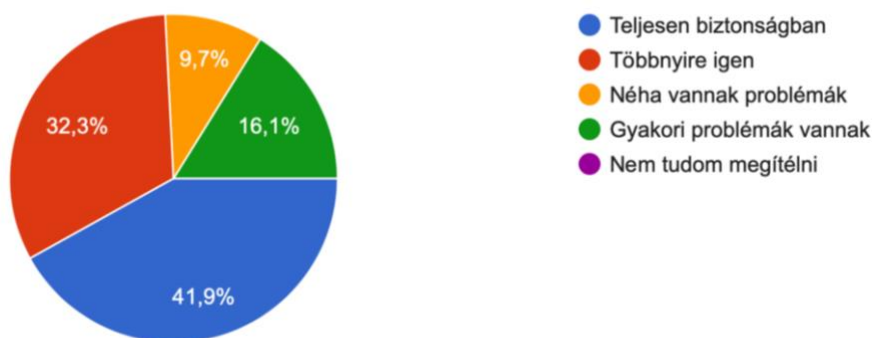
az összes válaszadó közel háromnegyedét jelenti, ami összehangban áll a központi iskola adataival. Ugyanakkor a „néha vannak problémák” kategóriát 9,7%, míg a „gyakori problémák” meglétét 16,1% jelezte, ami már figyelmeztető jel lehet az iskola számára (**28. ábra**).

Mindkét intézmény esetében elmondható, hogy a szülők túlnyomó többsége biztonságosnak ítéli meg a gyermeke iskolai környezetét, ami az intézmények iránti bizalom és a pedagógiai stabilitás fontos mutatója. Ugyanakkor a Dózsa telepi iskolában a jóval magasabb „gyakori problémák” jelölés jelzi, hogy vannak kihívások.

27. ábra A gyermek biztonságérzetének megítélése az iskolában – központi iskola.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



28. ábra A gyermek biztonságérzetének megítélése az iskolában – Dózsa-telepi iskola.
(Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))



Továbbtanulási szándék

A kutatás során a válaszadók szabad szöveges formában fejthették ki véleményüket arról, hogy milyen továbbtanulási lehetőségeket látnak a gyermekük számára. A központi iskolában az összegyűlt válaszok alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a szülők többsége bizakodó a tanulók jövőbeni oktatási útját illetően, és az iskola megfelelő alapnak tekinthető a továbbtanuláshoz.

A válaszadók több mint kétharmada (70% körül) a gimnáziumi továbbtanulást említette célként. Ez azt mutatja, hogy a központi iskola tanulóinak jelentős része a szülők megítélése szerint olyan képességekkel és felkészültséggel rendelkezik, amely lehetővé teszi a középfokú, érettségit adó intézményben való helytállást. Több válasz utalt arra is, hogy a szülők az iskola tanulmányi követelményeit elegendőnek érzik ahhoz, hogy a diákok sikeresen folytassák tanulmányaikat gimnáziumban vagy más, magasabb szintű oktatási formában.

A szülők egy kisebb, de szintén jelentős (16,1 %) része szakképző intézményben vagy technikumban látja gyermeke jövőjét, ami a gyakorlati tudás és a munkaerőpiaci érvényesülés felértékelődését tükrözi. Néhány válasz az egyetemi továbbtanulást is megemlítette (9,67%), ami azt jelzi, hogy a szülők egy része hosszabb távon is számol a gyermek magasabb szintű tanulmányi előmenetelével.

Előfordultak olyan válaszok is, amelyek bizonytalanságot fejeztek ki („nem tudom”, „bármilyen irányba indulhat”).

Összességében a központi iskola válaszai azt mutatják, hogy a szülők úgy vélik, az intézmény stabil alapot biztosít a tanulók számára a középfokú továbbtanuláshoz, különösen a gimnáziumi irányban. A szülők visszajelzései alapján az iskola megfelelő színvonalú oktatást nyújt, amely megalapozza a diákok későbbi tanulmányi sikerességét.

A Dózsa-telepi iskola szülői válaszai alapján is elmondható, hogy a továbbtanulási lehetőségek megítélése alapvetően pozitív és bizakodó szemléletet tükröz. A válaszadók többsége szerint a gyermekek előtt „minden lehetőség nyitott”, és a siker elsősorban a tanulók akaraterején, kitartásán és szorgalmán múlik. Többen kiemelték, hogy az iskola megfelelő alapokat biztosít, így a diákok bármelyik képzési típusban legyen az gimnázium, technikum vagy szakképzés képesek helytállni.

A szülői válaszok között kiemelt helyen szerepel a gimnáziumi továbbtanulás, különösen a kéttannyelvű képzések és a közeli nagyvárosok (Szentés, Hódmezővásárhely, Szeged) középfokú intézményei. Ez arra utal, hogy a Dózsa-telepi iskola tanulói körében is megjelenik az igény a magasabb szintű, elméleti tudást igénylő képzések iránt, különösen azoknál a családoknál, ahol a szülők tudatosan támogatják a gyermek tanulmányait. Ugyanakkor a válaszok között szerepeltek szakképzéssel és mezőgazdasági ágazatokkal kapcsolatos tervek is. Néhány válaszban megjelent a bizonytalanság is („még nem tudom”, „most kezdte az iskolát”).

A központi és a Dózsa telepi iskola közötti különbségek megítélése azon szülők tapasztalatai alapján, akik mindkét iskolában érintettek

A vizsgálat utolsó részében azoknak a szülőknek a véleményét elemzem, akiknek gyermeke mind a központi, mind a Dózsa-telepi iskolába járt. Ez a válaszadói kör különösen releváns, hiszen közvetlen tapasztalattal rendelkeznek mindkét intézmény működéséről, így objektívebben tudják értékelni a hasonlóságokat és a különbségeket.

A gyermekek tanulmányi előmenetelét illetően a szülők 55,6%-a szerint a központi iskola volt kedvezőbb hatással, míg 22,2% úgy vélte, hogy mindkét telephely egyformán támogatta a tanulói fejlődést. A Dózsa-telepi iskolát ebben a kérdésben csupán 11,1% ítélte előnyösebbnek, ugyanakkora arányban pedig azok is jelen voltak, akik nem tudtak állást foglalni. A válaszok alapján tehát a központi iskola egyértelműen erősebb pozícióban van a tanulmányi eredmények előmozdítása szempontjából, míg a Dózsa-telepi telephely inkább a személyes figyelem és a nevelési támogatás terén kap pozitív megítélést.

A kutatás végén feltett kérdés, hogy a szülők, ha újra választhatnának, melyik iskolába íratnák gyermeküket különösen árnyalt képet ad. A válaszadók 33,3%-a a központi iskolát választaná ismét, ugyanakkora arány szerint mindkét intézmény megfelelő lenne, 22,2% a Dózsa-telepi iskolát részesítené előnyben, míg 11,1% egyik intézményt sem választaná újra. A válaszok megoszlása azt jelzi, hogy bár a központi iskola presztízse valamivel erősebb, a Dózsa-telepi intézmény is képes stabil bizalmat fenntartani a szülők körében, különösen a személyesebb tanár-diák kapcsolatok miatt.

Összességében megállapítható, hogy a két telephely közötti különbségek a szülők megítélése szerint nem drasztikusak, inkább árnyaltak. A központi iskola fő előnye a tanulmányi eredmények és az infrastruktúra fejlettsége, míg a Dózsa-telepi iskola erőssége a közvetlenebb kapcsolattartás, kisebb létszámú közösség és személyes odafigyelés. Azok a szülők, akik

mindkét iskolát megismerték, összességében kiegyensúlyozott képet festettek a két intézmény működéséről, és tapasztalataik szerint a különbségek inkább a társadalmi összetétel és a tanulólétszám következményei, semmint a pedagógiai minőség eltérései.

6 Következtetések, javaslatok

Kutatásom első lépésében a Mindszenti központi iskola és a Dózsa-telepi tagintézmény hivatalos statisztikai adatait elemeztem. A vizsgált időszakban az intézmények tanulólétszáma egyértelműen csökkenő tendenciát mutatott: míg a 2017/2018-as tanévben összesen 448 tanuló járt a két iskolába, addig 2024-ben már csak 358 fő, ami közel 20%-os visszaesést jelent (**9. ábra**).

Az Oktatási Hivatal statisztikáiból arra a következtetésre jutottam, hogy a Dózsa-telepi iskola nagyobb szociális hátránnyal küzdő tanulói csoportokat fogad, így az intézmény kompenzáló és felzárkóztató funkciója erősebb, mint a központi iskoláé. Erre engedett következtetni a hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányának vizsgálata (**11. ábra**), valamint a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók számának alakulása is (**10. ábra**). A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók statisztikáinak alakulása (**12. ábra**) is erősíti, hogy a két iskola között strukturális és társadalmi különbségek figyelhetők meg: a központi iskola tanulói háttere kiegyenlítettebb, míg a tagintézményben nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ami a nevelőmunka jellegét és pedagógiai stratégiáit is befolyásolja.

A kutatás második szakaszában online kérdőíves adatfelvételt végeztem a két intézmény szülői körében.

Iskolaválasztás és intézményhírnév

Az iskolaválasztási szempontok elemzése (**13-16. ábra**) rávilágított arra, hogy a döntésekben a praktikus tényezők dominálnak. A lakóhely közelsége mindkét csoportnál a legfontosabb választási tényező volt (központi iskola: 84%, Dózsa-telep: 80,6%). A központi iskola szülői nagyobb arányban említették az oktatási színvonalat és a továbbtanulási esélyeket (25,3%) mint meghatározó szempontot, míg a tanárok személyisége a harmadik helyen szerepelt (21,3%).

Ezzel szemben a Dózsa-telepi szülők más értékrendet képviseltek: náluk a tanárok személyisége került a második helyre (41,9%), a családi hagyományok pedig a harmadik helyre (19,4%). Ez arra utal, hogy a Dózsa-telepi iskolában az iskolaválasztás inkább érzelmi és bizalmi alapú döntés, ahol a személyes kapcsolatok és a pedagógusokhoz fűződő viszony meghatározó szerepet játszik. A központi iskola választásánál viszont inkább tudatos, teljesítményorientált mérlegelés figyelhető meg, amely a tanulmányi eredményeket és az intézmény hírnevét helyezi előtérbe.

Összességében a két intézmény társadalmi státuszban és vonzáskörzetben is elkülönül, ami az iskolaválasztási mintázatokban is tükröződik: a központi iskola a városi középrétegek mobilitási lehetőségét jelenti, míg a Dózsa-telepi iskola a helyi közösségek stabil, bizalmon alapuló oktatási terepe.

Szülői elégedettség és elvárások

A szülői elégedettségi mutatók (17–20. ábra) jól mutatják az intézmények közötti különbségeket. Mindkét iskola szülői alapvetően pozitívan értékeli a pedagógiai munkát, de a Dózsa-telepi intézményben nagyobb arányban fordult elő teljes elégedettség a tanárok munkájával és a gyermek fejlődésével kapcsolatban. Ezt az interjúalanyom megfigyelései is megerősítik: a Dózsa-telepi pedagógusok kompenzáló és felzárkóztató szerepe kulcsfontosságú a hátrányos helyzetű tanulók fejlődésében.

A kommunikációs viszonyok terén is jelentős különbségek mutatkoztak: a Dózsa-telepi iskolában a szülők 67,7%-a tartotta „rendszeresnek és nyitottnak” a tanárokkal való kapcsolattartást, míg a központi iskolában ez az arány mindössze 18,2% volt. Ez a különbség egyértelműen jelzi, hogy a kisebb, peremterületi iskola közösségében szorosabb, bizalmon alapuló kapcsolat alakult ki a pedagógusok és a családok között, míg a központi iskola működését formálisabb, kevésbé személyes kommunikáció jellemzi.

Összegzésként elmondható, hogy a Dózsa-telepi iskola a helyi társadalmi kohézió és esélykiegyenlítés egyik fontos intézménye, míg a központi iskola elsősorban a tanulmányi teljesítmény és továbbtanulási orientáció közegét biztosítja.

Intézmények társadalmi funkciója és következtetések

A kutatás eredményei alapján egyértelműen megállapítható, hogy a Mindszenti központi iskola és a Dózsa-telepi tagintézmény eltérő társadalmi és kulturális beágyazottságú közösségekhez kapcsolódnak, ami a szülői megítélésben is kifejeződik. A szülők mindkét intézmény esetében elégedettek voltak a gyermekük biztonságérzetével és fejlődési lehetőségeivel, ugyanakkor a hangsúlyok eltérőek voltak. Míg a Dózsa-telepi iskola szülői közössége a biztonságot és a közösségi összetartozást emelte ki legfontosabb értéként, addig a központi iskola esetében a tanulmányi eredmények és a továbbtanulási lehetőségek kerültek előtérbe. Ezek a különbségek egyértelműen mutatják, hogy az intézmények eltérő társadalmi bázisra épülnek, és a szülői attitűdök, tapasztalatok is e mentén rendeződnek.

A következőkben elvégzem a hipotézis-ellenőrzést.

Az első hipotézisben (H1) feltételeztem, hogy a központi iskola és a Dózsa-telepi tagintézmény oktatási körülményeinek szülői megítélése jelentősen eltér egymástól.

A vizsgálati adatok ezt részben megerősítették. Mindkét iskola általánosságban kedvező értékelést kapott, de a központi intézmény esetében a szülők nagyobb arányban ítélték meg pozitívan az infrastrukturális felszereltséget és a tanulmányi eredmények támogatását (**17. és 18. ábra**). A központi iskolában a válaszadók többsége az iskola tárgyi feltételeit átlagon felülnek minősítette, míg a Dózsa-telepen a többség az „átlagos, de megfelelő” kategóriát választotta. Ennek ellenére a Dózsa-telepi iskola felszereltségét a szülők egy része mégis pozitívabban értékelte, ami a kisebb létszámú, személyesebb tanulási környezethez köthető.

A pedagógiai munka és a tanári tevékenység megítélése kiegyenlített képet mutatott (19. és 20. ábra). A központi iskolában a szülők többsége „inkább elégedett” választ adott, míg a Dózsa-telepi intézménynél magasabb volt azok aránya, akik teljes mértékben elégedettek voltak az oktatás színvonalával. Ez a különbség azt sugallja, hogy a Dózsa-telepen a tanárok és szülők közötti közvetlen, személyes kapcsolat nagyobb bizalmat és elégedettséget eredményez.

A kommunikáció és a közösségi légkör tekintetében is lehetett eltérést tapasztalni. A Dózsa-telepi iskolában a szülők 67,7%-a a tanárokkal való kapcsolattartást „rendszeresnek és nyitottnak” minősítette, míg a központi iskolában ez az arány 38,7% volt, és 53,3% inkább „alkalmi, de kielégítő” kapcsolatot jelölt meg. Ebből arra következtethetünk, hogy a Dózsa-telepi intézmény közössége zártabb, de bizalmasabb, ahol a személyes jelenlét és a szülői együttműködés nagyobb súlyt kap. A központi iskola ezzel szemben formálisabb, teljesítményorientált működési kultúrát képvisel.

A H1 hipotézis, amely a két iskola oktatási körülményeinek szülői megítélésében feltételezett különbséget, részben igazolódott. A központi iskola szülői kedvezőbben értékelték az infrastrukturális feltételeket és a tanulmányi támogatást, míg a Dózsa-telepi szülők a tanári hozzáállást és a bizalmi légkört emelték ki pozitívumként (**17–20. ábra**). A kommunikáció terén markánsabb eltérés mutatkozott: a Dózsa-telepen a szülők kétharmada rendszeresnek és nyitottnak ítélte a tanárokkal való kapcsolatot, míg a központi iskolában ez az arány lényegesen alacsonyabb volt. Ez arra utal, hogy a kisebb közösség személyesebb kapcsolatokat biztosít, míg a nagyobb intézmény inkább formálisabb működésű.

A második hipotézis (H2) úgy szólt, hogy a szülői elvárások és az iskolaválasztási szempontok eltérnek a két intézmény esetében. Az adatok szerint mindkét szülői csoportnál a lakóhely közelsége volt a legfontosabb iskolaválasztási tényező (központi iskolánál 84%, Dózsa-telepen

80,6%). Ugyanakkor a központi iskola szülői nagyobb arányban (25,3%) tartották fontosnak az oktatás minőségét és színvonalát, míg a tanárok személyisége a harmadik helyen szerepelt (21,3%). A Dózsa-telepi szülők ezzel szemben a tanárok személyiségét emelték ki második legfontosabb tényezőként, 41,9%-os említési aránnyal, harmadik helyen pedig a családi hagyományt jelölték meg (19,4%).

Ez arra utal, hogy a Dózsa-telepi iskola választásában erősebb az érzelmi kötődés és a bizalmi szempont, míg a központi iskolában inkább a racionális, teljesítményorientált mérlegelés dominál.

A vizsgálat eredményei alapján a Mindszenti központi iskola és a Dózsa-telepi tagintézmény eltérő társadalmi és pedagógiai környezetben működik, ami a szülői megítélésben is tükröződik. Az intézmények nemcsak oktatási, hanem részben közösségformáló és integrációs funkciókat is ellátnak, de ezek jellegükben különböznek. A központi iskola inkább a tanulmányi teljesítményre és a továbbtanulási esélyekre, míg a Dózsa-telepi tagintézmény a személyes odafigyelésre és a közösségi kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt.

A H2 hipotézis, amely az iskolaválasztási szempontok különbségeit vizsgálta, szintén csak részben nyert megerősítést. Mindkét szülői csoport számára a lakóhely közelsége volt a legfontosabb döntési tényező, de a hangsúlyok eltértek: a központi iskola esetében a tanulmányi színvonal, a Dózsa-telepen pedig a tanárok személyisége és a családi hagyomány kapott nagyobb szerepet (**13–16. ábra**). Ez azt jelzi, hogy míg a központi iskola választását inkább tudatos, teljesítményorientált mérlegelés jellemzi, addig a Dózsa-telepi iskolánál az érzelmi és közösségi kötődés dominál.

Összességében megállapítható, hogy a két intézmény komplementer funkciót tölt be Mindszenti oktatási rendszerében: a központi iskola a továbbtanulás és mobilitás, míg a Dózsa-telepi iskola a helyi társadalmi integráció és esélykiegyenlítés terepe. A hipotézisek tehát részben igazolódtak, mivel a különbségek többnyire hangsúlybeli, nem pedig alapvető eltéréseket jeleznek.

Javaslatok, következtetések

A kutatásom alapján a két intézmény eltérő társadalmi háttérét és a szülői visszajelzéseket figyelembe véve javaslataimat vidékfejlesztőként fogalmazom meg. A javaslatok megfogalmazása során arra a célra kell fókuszálni, hogy a pedagógiai munka és az intézményfejlesztés erősítése, az iskolák családdal való együttműködésének szorosabbra

fűzése, a hátrányos helyzetű tanulók intenzívebb támogatása, valamint az esélyegyenlőségi kilátások javítása elengedhetetlen a helyi társadalom egészének, és a jövő generációjának az életminősége szempontjából.

Szülőkkel való együttműködés fejlesztése

Elérhetetlen családok bevonása. Kiemelt figyelmet kell fordítani azokra a családokra, amelyek nehezen kapcsolódnak be az iskolai életbe. Az OECD-javaslatok hangsúlyozzák, hogy a kedvezőtlen helyzetű családok gyermekei esetén különleges stratégiákat kell alkalmazni: például házi látogatásokat, közösségi eseményeken való részvételi lehetőségeket és személyes megszólítási formákat (OECD 2022). Az iskoláknak partnerséget kell kialakítaniuk a családokkal (teljes családtámogatási programokat vagy családi napokat szervezve), így hosszú távon nőhet a családok bizalma és együttműködési hajlandósága.

Szülői visszajelzés és támogatás ösztönzése. Érdemes bevezetni szülői elégedettségméréseket (kérdőívek, visszajelző beszélgetések) az intézményi vezetés részéről, hogy rendszeresen felmérjék a szülők igényeit és elégedettségét. A nyitott párbeszéd segíti a problémák korai felismerését és a közös megoldások keresését. Emellett ösztönözni kell a szülői összefogást iskolai projekteknél: például közös eszközbeszerzési akciókkal vagy adománygyűjtéssel lehet kiegészíteni az iskola költségvetését. Ilyen kezdeményezések lehetnek iskolai alapítványok létrehozása vagy támogatói csoportok szervezése, amelyek révén - például drámapedagógiai vagy tanulmányi kirándulás-programok finanszírozásához - a szülők is hozzájárulhatnak a közös célok eléréséhez.

A hátrányos helyzetű tanulók támogatásának lehetőségei

Szociális és mentori támogatás. az országosan is működő hátránykompenzáló szolgáltatásokra itt is szükség van: fontos a veszélyeztetett, problémás családi háttérű gyermekek számára segítséget biztosítani. Ez lehet személyes mentorprogram segítségével, szociális- és gyerekvédelmi felelős, illetve iskolapszichológus közreműködésével. Fontos, hogy az iskolai szociális segítők (gyermekvédelmi jelzőrendszer, iskolapszichológus) elérhetőek legyenek mindkét tagintézményben. Ezzel párhuzamosan ösztönözni kell a tehetséggondozást is (tehetséggondozó programok, versenyek, ösztöndíjak), hiszen sok tehetséges roma és hátrányos helyzetű gyermek motiválható ilyen megmérettetéssel.

Esélyegyenlőségi anyagi támogatások. A tanulók és családjaik anyagi támogatására is szükség van: például rendszeres ingyenes étkeztetés biztosítása, tanszer- és tankönyvtámogatás révén, vagy utazási költségek átvállalásával a bejáró tanulóknak. Célszerű pályázni hátrányos helyzetűeket segítő programokra (pl. „Második esély” vagy tanoda jellegű programok), amelyek pénzügyi és szakmai erőforrásokkal egészíthetik ki az iskolák eszköz és humán kapacitásait.

Az iskolák közötti egyenlőtlenségek mérséklése

Ugyan a központi és a tagintézmény régóta működik közös fenntartásban, éppen ezért célszerű folytatni a közös stratégiai tervezést és az együttműködést. Érdemes rendszeres közös pedagógiai testületi üléseket és tapasztalatcseréket szervezni, ahol a két iskola tanárai együtt tervezik a tantervi fejlesztéseket és kooperatív tanulási programokat. Közös szakmai műhelyek segíthetik a módszerek átadását és az intézmények közötti szinergiát.

Ugyancsak fontos az erőforrások kiegyenlítése, mely jól szolgálhatja az esélyegyenlőségi célokat.

A közösségi események, a közös kulturális programok, a bekapcsolódás a helyi közösségi életbe (például közös iskolai ünnepségek, kulturális vagy sportesemények szervezésével a város két részén élő gyerekek számára) elősegítheti, hogy a diákok szorosabb kapcsolatot alakítsanak ki. Az ilyen programok során a tanulók és családok közös élményei erősítik a települési összetartozást, és áttételesen javítják az intézményközi kapcsolatokat is.

7 Összefoglalás

Dolgozatomban Mindszent város két általános iskolájának a központi és a Dózsa-telepi tagintézmény helyzetét, társadalmi funkcióját és a szülői megítélését vizsgáltam. Célom az volt, hogy feltárjam az intézmények közötti különbségeket, valamint azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a szülők elégedettségét és iskolaválasztási döntéseit.

A szakirodalmi elemzésemet 4 téma köré csoportosítottam: az oktatás, mint társadalmi tőkeelem, rövid áttekintés a magyar közoktatás rendszerváltás utáni átalakulásáról, a cigányság társadalmi helyzete és az oktatáshoz való hozzáférés problémái Magyarországon, az oktatási helyzet megítélése az Oktatási Hivatal statisztikai közléséből Csongrád-Csanád vármegyére.

Az önálló kutatás első részében az iskolai statisztikai adatok alapján elemeztem a tanulólétszám, a hátrányos helyzetű (HH, HHH) és a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók arányának változását 2017 és 2024 között. Az adatok azt mutatták, hogy mindkét intézmény tanulólétszáma csökkenő tendenciát követett (**9. ábra**), és a Dózsa-telepi tagintézményben magasabb arányban fordulnak elő hátrányos helyzetű és SNI tanulók. Ez arra utal, hogy a Dózsa-telepi iskola erősebben lát el kompenzáló és felzárkóztató szerepet, míg a központi iskola inkább teljesítményorientált oktatási környezetet biztosít.

A második kutatási szakaszban online kérdőíves felmérést végeztem, amelyben 117 szülő vett részt. A válaszok alapján a szülők mindkét intézményben alapvetően elégedettek gyermekük biztonságérzetével és fejlődési lehetőségeivel, azonban a hangsúlyok eltérőek. A központi iskola esetében a tanulmányi színvonal és a továbbtanulási lehetőségek kaptak nagyobb figyelmet, míg a Dózsa-telepi intézmény szülői inkább a tanári odafigyelést és a közösségi összetartozást értékelték kiemelkedően.

Az iskolaválasztási szempontok vizsgálata során kiderült, hogy mindkét csoportnál a lakóhely közelsége a legfontosabb döntési tényező. A központi iskola szülői nagyobb hangsúlyt fektetnek az oktatási színvonalra, míg a Dózsa-telepi szülőknél a tanárok személyisége és a családi hagyomány dominál. Ez a különbség azt jelzi, hogy a központi iskola választása racionálisabb, a Dózsa-telepié pedig érzelmibb, közösségi alapú döntés.

A hipotézisek értékelése során megállapítottam, hogy azok részben igazolódtak. A két intézmény között valóban vannak különbségek az oktatási környezet, a kommunikáció és a szülői attitűdök tekintetében, de ezek inkább hangsúlybeli, mintsem alapvető eltérések. A

Dózsa-telepi iskola a helyi társadalmi integráció és esélykiegyenlítés, a központi iskola pedig a továbbtanulás és mobilitás fő színtere.

Össességében a kutatás rávilágított arra, hogy a Mindszenti oktatási hálózat iskolái komplementer funkciót töltenek be: együtt biztosítják a tanulók sokféle igényének kielégítését, és egyaránt hozzájárulnak a város oktatási és társadalmi stabilitásához.

8 Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném kifejezni hálámat és köszönetemet mindazoknak, akik támogattak szakdolgozatom elkészítése során. Elsősorban témavezetőmnek, Dr. habil. Molnár Nagyné Melinda, PhD.-nak szeretnék köszönetet mondani a szakmai iránymutatásért, türelméért és hasznos tanácsaiért, amelyek nagyban hozzájárultak a dolgozatom elkészítéséhez. Köszönettel tartozom az intézményben tanító oktatóimnak, akik segítettek abban, hogy idáig eljuthassak. Végül köszönöm a családomnak, hogy végig támogattak a szakdolgozatom megírásában.

9 Irodalomjegyzék

- Berki, M., Halász, L. (2014). A társadalom terei, a tér társadalma.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Forrás: <https://psycnet.apa.org/record/1979-11228-000>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. Forrás: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/228943>
- CSKIK. (2022). A vármegyei munkaerőpiaci helyzet és a szakképzés kapcsolata. Forrás: <https://cskik.hu/storage/documents/July2022>
- Deci, E. L. (2000). The ‘What’ and ‘Why’ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Forrás: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Enyedi, G. (1996). Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában. Forrás: <https://mek.oszk.hu/01900/01955/01955.pdf>
- European Commission. (2014). Report on the implementation of the EU framework for National Roma Integration Strategies 2014. Forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014DC0209>
- European Roma Rights Centre. (2021). Romani Education Issues in Hungary. ERRC. <https://www.errc.org/roma-rights-journal/romani-education-issues-in-hungary>
- Fehérvári, A. (2019). Hátránykompenzáció az oktatásban – esélykülönbségek és fejlesztési lehetőségek. Forrás: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/fehervari_aniko_hatranykompenzacio.pdf
- Fejes, J. B.–J. (2010). A tanulási motiváció fejlesztése. Forrás: https://www.mozaik.info.hu/Homepage/Letoltheto/fejesjozsa_motivacio.pdf
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. Forrás: <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Forray, R. (2009). A cigány tanulók iskolai sikeressége és a pedagógusok szerepe. Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/>
- FRA. (2016). European Union Agency for Fundamental Rights. Forrás: Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II): Roma – Selected findings. Luxembourg: Publications Office of the European Union.: <https://fra.europa.eu/en/publication/2016/second-european-union-minorities-and-discrimination-survey-roma-selected-findings>

- Hajdú, T. (2011). Iskolai szegregáció és társadalmi mobilitás Magyarországon. Szociológiai Szemle, 21(4), 85–108. Forrás: <https://szociologia.hu/dynamic/1104hajdu.pdf>
- Halász, G. (2012). A társadalmi tőke szerepe az oktatás fejlesztésében. Forrás: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/halasz_gabor_tarsadalmi_toke.pdf
- Hamre, B. K. (2006). Student–Teacher Relationships. Forrás: <https://psycnet.apa.org/record/2006-03998-030>
- Havas-Liskó. (2005). Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Budapest: Oktatáskutató Intézet. Forrás: <https://mek.oszk.hu/hu/>
- Horn, D. (2001). The Political Background of Structural Changes in the Educational System of Hungary, 1985-1994. Forrás: <https://politicalscience.ceu.edu/sites/politicalscience.ceu.hu/files/attachment/basicpage/50/09-horn10.pdf>
- Iskola, M. Á. (2003). A 2003. évi intézményi összevonás következményei. Forrás: https://mindszent.helyivilaga.hu/adatlap/mindszenti_Altalanos_iskola
- Keller L., L. (1998. Április 6). Mindszent Története 1700-1900. Forrás: Mindszent Története 1700-1900.
- Kemény, I. (2003). A magyarországi cigány népesség helyzete a 21. század elején. Forrás: A magyarországi cigány népesség helyzete a 21. század elején: <https://mek.oszk.hu/19200/19223/19223.pdf>
- Kemény, I. (2003). A magyarországi cigányság, 1971–2003. Forrás: <https://mek.oszk.hu/01300/01392/01392.pdf>
- KOPINT-TÁRKI. (2023). A korai iskolaelhagyás aránya Csongrád-Csanád megyében. Forrás: A korai iskolaelhagyás aránya Csongrád-Csanád megyében.: <https://kopint-tarki.hu/wp-content/uploads/2023/03/Vegzettseg-nelkuli-iskolaelhagyas-csokkentese-erdekeben-lefolytatott-uni.pdf>
- Kozma, T., Forray, R. K., Híves, T., Radácsi, I., & Rébay, M. (2002). Határokon innen, határokon túl – Regionális változások az oktatásügyben, 1990-2000. Új Mandátum Kiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal. (2011). A 2011. évi népszámlálás – 3. Nemzetiségi adatok. KSH. https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg
- KSH (2022). 2022. évi népszámlálás – Előzetes adatok. KSH. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu>
- KSH. (2013). Forrás: <https://www.ksh.hu>
- KSH. (2024). Központi Statisztikai Hivatal. Forrás: <https://nepszamlalas2022.ksh.hu>

- Messing, V. (2017). Social exclusion of Roma in the educational system and labour market.
 Forrás: https://tarki.hu/sites/default/files/2019-02/275_294_Messing.pdf
- Mindszent (n. é.). Fejlesztéseink – épületenergetikai fejlesztés megújuló energiaforrás hasznosítással kombinálva. Mindszent.hu. <https://mindszent.hu/fejleszteseink/1-mindszenti-altalanos-iskola-dozsa-telepi-tagintezmeny-epuletenergetikai-fejlesztese-megujulo-energiaforras-hasznositassal-kombinalva/>
- Mindszent város honlapja. (2019). A Tisza mente földrajza és településfejlődése. Forrás: a település története és földrajzi elhelyezkedése: <https://mindszent.hu>
- Mindszent Város Önkormányzata. (n. é.). Oktatási intézmények Mindszenten. Mindszent.hu. <https://mindszent.hu/oktatasi-intezmenyek/>
- Mindszenti Általános Iskola. (dátum nélk.). Mindszenti iskola története. Forrás: Mindszenti iskola története: https://www.mindszentiskola.hu/?page_id=42&utm_source=chatgpt.com
- Molnár, E. (2020). Oktatási egyenlőtlenségek és társadalmi mobilitás Magyarországon. Forrás: https://tarki.hu/sites/default/files/2021-02/375_396_Dupcsik_Molnar.pdf
- Nagy, P. (2015). Mindszent városrész-történeti tanulmányok – Dózsa-telep társadalmi és gazdasági fejlődése a 19–21. században. Szentes.
- OECD. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Forrás: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/indicators-of-education-systems-programme.html>
- OECD. (2022). Education Policy Outlook: Hungary. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/379201-Hungary-Profile.pdf>
- Oktatási Hivatal. (2020). Tájékoztató a korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer működéséről. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/OH-EMMI_lemo_tajekoztato.pdf
- Oktatási Hivatal. (2021). Országos kompetenciamérés 2021 – Országos összefoglaló jelentés. Letöltve: 2025. november 8., forrás: <https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres>
- Oktatási Hivatal. (2024) Köznevelési Információs Rendszer (KIR) <https://kir.oktatas.hu>
- Oktatási Hivatal. (2024) Köznevelési Információs Rendszer (KIR) <https://kir.oktatas.hu/kirint.show/1029687#statisztika>

- Passeron, B. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Forrás: Az oktatási esélyegyenlőtlenség elméleti megközelítéseiben különösen fontos Pierre Bourdieu társadalmi reprodukciós elmélete, amely szerint az iskola az uralkodó társadalmi osztályok kulturális tőkéjének újratermelését szolgálja
- Pénzes J. – Tátrai P. – Pásztor I. Z. (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. In: *Területi Statisztika* 58. évf. 1. szám 3-26. pp.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Forrás: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/358916.361990>
- Radó, P. (2007). *Esélyegyenlőség a közoktatásban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI). Forrás: <https://mek.oszk.hu/hu/>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Forrás: <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691023434/society-and-the-adolescent-self-image>
- Rosenthal, R. &. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Forrás: <https://psycnet.apa.org/record/1968-35026-000>
- Sahlberg, P. (2011). *Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience*. In: *Studies in Educational Reform*. Forrás: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Paradoxes-of-improvement-SER-2011.pdf>
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. Forrás: <https://psycnet.apa.org/record/1975-07717-000>
- Semjén, A. (2023). (Re)Centralisation of education governance in Hungary: its causes, declared goals, motives and some potential hidden goals. Forrás: https://real.mtak.hu/187965/1/13.A.Semjen_v214.12..pdf
- Silver, H. (1994). *Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms*. Forrás: <https://www.bristol.ac.uk/poverty/ESRCJSPS/downloads/research/uk/1%20UK-Poverty%2C%20Inequality%20and%20Social%20Exclusion%20%28General%29/Articles%20%28UK%20general%29/Silver-Social-Exclusion-and-Social-Solidarity.pdf>
- Soja, E. W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. In E. W. Soja, *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis, Minnesota, USA: University of Minnesota Press.
- TÁRKI. (2020). Forrás: <https://tarki.hu/tarsadalmi-riport>
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A Survey of Household Resources and Standards of Living*. Forrás: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-social-policy/article/abs/deprivation/071B5D2C0917B508551AC72D941D6054>

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Forrás:
<https://www.upress.umn.edu/book-division/books/space-and-place>

10 Ábrák jegyzéke

1. ábra Mindszent város oktatási létesítményei (Központi és Dózsa telepi iskola, óvoda). (Forrás: Saját szerkesztés Geojson adatok alapján)	5
2. ábra A tanulólétszám és lemorzsolódás alakulása Csongrád-Csanád vármegyében (2016-2024). (Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal adatai alapján)	16
3. ábra Lakónépességszám-változás az 5 évvel korábbi állapothoz képest (1995- 2015), valamint az előző évhez képest (2020, 2021, 2022)(%) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban. (Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján).....	20
4. ábra Születési ráta (‰) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban (Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján).....	21
5. ábra Halálozási ráta (‰) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban (Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján).....	21
6. ábra Természetes szaporodás/fogyás (‰) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban (Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján)	22
7. ábra Vándorlási egyenleg (‰) Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban (Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján).....	22
8. ábra Öregedési Index Mindszenten és a Hódmezővásárhelyi járásban (Forrás: Saját szerkesztés KSH adatai alapján).....	23
9. ábra A tanulók számának változása a székhelyintézményben és a Dózsa-telepi tagintézményben 2017 és 2024 között. (Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal (2024) adatai alapján)	26
10. ábra A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók arányának változása 2017 és 2024 között a székhelyen és a tagintézményben. (Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal (2024) adatai alapján).....	27
11. ábra A hátrányos (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók számának alakulása az egész intézményben (összesítve) 2017 és 2024 között. (Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal. (2024) adatai alapján).....	28
12. ábra Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma a székhelyen és a tagintézményben (tanévek végén). (Forrás: Saját szerkesztés Oktatási Hivatal. (2024) adatai alapján)	29
13. ábra: Válaszok a „Melyik iskolába jár/járt a gyermeke” kérdésre.	32

14. ábra Azon szülők válasza, akiknek gyermekeik már nem ide járnak, de korábban itt tanultak (Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025)).....	32
15. ábra Iskolaválasztási szempontok a Központi Iskolában (Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))	33
16. ábra Iskolaválasztási szempontok a Dózsa-telepi Tagintézményben. (Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))	34
17. ábra Az iskola felszereltségének megítélése a központi iskolában. (Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025)).....	35
18. ábra Az iskola felszereltségének megítélése a Dózsa-telepi iskolában (Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))	35
19. ábra A szülők elégedettsége a központi iskola által nyújtott oktatással – központi iskola. (Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025)).....	36
20. ábra A szülők elégedettsége a Dózsa telepi iskola által nyújtott oktatással – Dózsa-telepi iskola. (Forrás: Saját szerkesztés Kérdőíves felmérés alapján (2025))	37
29. ábra Dózsa telepi iskolába járóknak írt kérdőív (saját kép)	62
30. ábra Dózsa telepi iskolába járóknak írt kérdőív (saját kép)	63
31. ábra Dózsa telepi iskolába járóknak írt kérdőív (saját kép)	64
32. ábra Központi iskolásokat érintő kérdőív (saját kép)	65
33. ábra Központi iskolásokat érintő kérdőív (saját kép).....	66
34. ábra Mindkét intézményt érintő kérdőív (saját kép)	67
35. ábra Mindkét intézményt érintő kérdőív (saját kép)	68

11 Mellékletek

11.1 Kérdőív

21. ábra Dózsa telepi iskolába járóknak írt kérdőív (saját kép)
Mindszent általános iskoláiról szülői szemmel

Tisztelt Szülő!

Szakdolgozati kutatásom keretében arra kérem, ossza meg tapasztalatait és véleményét a Mindszenti általános iskolákról. A kérdőív anonim, kitöltése kb. 5–10 percet vesz igénybe. Válaszai kizárólag kutatási célokat szolgálnak. Köszönöm az együttműködését!

1. Melyik iskolába jár gyermeke?

1. Mindszenti Általános Iskola – városközponti telephely
2. Mindszenti Általános Iskola – Dózsa-telepi tagintézmény
3. Mindkét iskolában van gyermekem
4. Már nem jár egyikbe sem, de járt

2. Dózsa telepi iskolába járt/ járó gyermekek szülei

Mi alapján választotta a Dózsa telepi iskolát? (több válasz lehetséges)

- Lakóhely közelsége
- Oktatás színvonala
- Tanárok személye
- Családi hagyomány
- Osztálytársak, barátok
- Egyéb: _____

3. Elégedett az iskola által nyújtott oktatással?

- Teljes mértékben
- Nagyrészt igen
- Vegyes a véleményem
- Inkább nem
- Egyáltalán nem

22. ábra Dózsa telepi iskolába járóknak írt kérdőív (saját kép)

4. Hogyan értékelné az iskola felszereltségét?

Kiemelkedő

Megfelelő

Átlagos

Elavult

Rossz

5. Milyen a tanárok és a szülők közötti kommunikáció?

Rendszeres és nyitott

Alkalmi, de kielégítő

Nehezen elérhetőek a tanárok

Nem tudok róla nyilatkozni

6. Tapasztal-e hátrányos megkülönböztetést az iskolában?

Nem

Igen, szociális alapon

Igen, etnikai alapon

Igen, tanulmányi teljesítmény alapján

Nem tudom megítélni

7. Részt vesz a gyermeke iskolai közösségi eseményein (pl. szülői értekezlet, iskolai rendezvény)?

Igen, rendszeresen

Alkalmanként

Ritkán

Soha

23. ábra Dózsa telepi iskolába járóknak írt kérdőív (saját kép)

8. Mennyire érzi biztonságban gyermekét az iskolában?

Teljesen biztonságban

Többnyire igen

Néha vannak problémák

Gyakori problémák vannak

Nem tudom megítélni

9. Milyen továbbtanulási lehetőségeket lát a gyermeke számára? (szabad szöveges válasz)

10. Van egyéb megjegyzése az iskolával vagy az oktatással kapcsolatban? (szabad szöveges válasz)

24. ábra Központi iskolásokat érintő kérdőív (saját kép)
Központi iskolába járt/ járó gyermekek szülei

Mi alapján választotta a központi iskolát?

Lakóhely közelsége

Oktatás színvonala

Tanárok személye

Családi hagyomány

Osztálytársak, barátok

Egyéb: _____

3. Elégedett az iskola által nyújtott oktatással?

- Teljes mértékben
- Nagyrészt igen
- Vegyes a véleményem
- Inkább nem
- Egyáltalán nem

4. Hogyan értékelné az iskola felszereltségét?

- Kiemelkedő
- Megfelelő
- Átlagos
- Elavult
- Rossz

5. Milyen a tanárok és a szülők közötti kommunikáció?

- Rendszeres és nyitott
- Alkalmi, de kielégítő
- Nehezen elérhetőek a tanárok
- Nem tudok róla nyilatkozni

25. ábra Központi iskolásokat érintő kérdőív (saját kép)

6. Tapasztal-e hátrányos megkülönböztetést az iskolában?

- Nem
- Igen, szociális alapon
- Igen, etnikai alapon
- Igen, tanulmányi teljesítmény alapján
- Nem tudom megítélni

7. Részt vesz a gyermeke iskolai közösségi eseményein (pl. szülői értekezlet, iskolai rendezvény)?

- Igen, rendszeresen
- Alkalmanként
- Ritkán
- Soha

8. Mennyire érzi biztonságban gyermekét az iskolában?

- Teljesen biztonságban
- Többnyire igen
- Néha vannak problémák
- Gyakori problémák vannak
- Nem tudom megítélni

9. Milyen továbbtanulási lehetőségeket lát a gyermeke számára? (szabad szöveges válasz)

10. Van egyéb megjegyzése az iskolával vagy az oktatással kapcsolatban? (szabad szöveges válasz)

26. ábra Mindkét intézményt érintő kérdőív (saját kép)
Mindkét intézményben van tanuló gyermeke

Miben tapasztalt különbséget a két telephely oktatási színvonalában?

- Nincs különbség
- A központi iskolában magasabb színvonal
- A Dózsa-telepi iskolában magasabb színvonal
- Egyéb:

Mennyire elégedett a két iskola infrastrukturális felszereltségével (épület, tantermek, eszközök, udvar stb.)?

- Elégedetlen
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Teljes mértékben elégedett

Gyermeke tanulmányi előmenetelére melyik iskola volt kedvezőbb hatással?

- Dózsa-telepi iskola
- Központi iskola
- Mindkettő egyformán
- Egyéb:

A pedagógusok munkájában, hozzáállásában tapasztalt-e különbséget a két telephely között?

- Igen, a központi iskolában pozitívabb
- Igen, a Dózsa-telepi iskolában pozitívabb
- Nem, nem tapasztalt különbséget

27. ábra Mindkét intézményt érintő kérdőív (saját kép)

Melyik telephelyet tartja inkább megfelelőnek a gyermekek közösségi életének, szocializációjának szempontjából?

- Dózsa-telepi iskola
- Központi iskola
- Mindkettő egyformán

Összességében, ha újra választania kellene, melyik iskolába íratná gyermekét inkább?

- Dózsa-telepi iskola
- Központi iskola
- Mindkettő megfelelő lenne
- Egyik sem

11.2 Csatlósné Répás Etelkával készült interjú kérdései

1. Bevezetés

- Mióta tanít az intézményben?
- Milyen tantárgyakat tanít, milyen évfolyamokon?

2. Tanulók és háttér

- Hogyan jellemezné az iskola tanulóinak szociális háttérét?
- Tapasztal különbségeket a beérkező tanulók képességeiben, motivációiban?

3. Infrastrukturális háttér

- Milyennek tartja az iskola felszereltségét, épületállapotát?
- Miben látja a legnagyobb hiányosságokat vagy előnyöket?

4. Pedagógiai kihívások

- Melyek a leggyakoribb nevelési-oktatási kihívások?
- Van-e lehetőség hátránykompenzációra, felzárkóztatásra?

5, Szülői háttér

- Mennyire aktívak a szülők az iskolai életben?
- Tapasztal-e különbségeket a szülők elvárásaiban, részvételében?

6, Iskolai közösség

- Milyen közösségformáló programokat szervez az iskola?
- Milyen a kapcsolat a telephelyek között?

7, Tanulói összetétel és integráció

- Hogyan jellemezné a tanulók etnikai, kulturális összetételét az intézményben?
- Tapasztalható-e eltérés a roma tanulók arányában a Dózsa-telepi és a központi iskola között?

- Véleménye szerint ez az eltérés hatással van-e az oktatás mindennapjaira, illetve a pedagógiai módszerek megválasztására?
- Milyen tapasztalatai vannak a tanulók közötti integráció, együttműködés, illetve esetleges elkülönülés terén?
- Az iskola rendelkezik-e olyan programokkal, kezdeményezésekkel, amelyek célja a hátrányos helyzetű, köztük roma tanulók integrációjának segítése?
- Ön szerint mennyire sikeresek ezek az intézkedések?
- Érzékelhető-e bármilyen formában szegregáció az iskolai életben (például osztálybeosztás, tanulócsoportok, szabadidős tevékenységek szintjén)?
- Milyen tényezők járulhatnak hozzá a szegregáció kialakulásához vagy fennmaradásához?
- Milyen eszközökkel lehetne elősegíteni az esélyegyenlőséget és a befogadó iskolai környezetet?

11.3 Felvételi körzethatárok

Központi iskola felvételi körzete:

Ady E. utca, Akácfa utca, Andrásy utca, Arany J. utca, Áchim A. utca, Árpád utca, Árvíz utca, Bajcsy-Zs. utca, Batthyányi utca, Báthory utca, Bem utca, Bene utca, Bercsényi utca, Bethlen G. utca, Bocskai utca, Budai N. A. utca, Búzavirág utca, Csokonai utca, Damjanich utca, Deák F. utca, Dobó utca, Erzsébet királyné utca, Esze T. utca, Görbe utca, Hársfa utca, Hold zug, Horváth Gy. utca, Hódosy utca, Hunyadi utca, József A. utca, Kápolna utca, Kiss E. utca, Klapka utca, Kodály Z. utca, Kossuth L. utca, Köztársaság tér, Körösi Cs. S. utca, Kun utca, Liliom zug, Malom zug, Mátyás király utca, Mező utca, Móra F. utca, Munkácsy utca, Napkelet utca, Nyomás sor, Oncsa sor, Petőfi utca, Rákóczi utca, Rózsa utca, Somogy utca, Szabadság tér, Szabadság utca, Széchenyi utca, Szőlő utca, Szent István utca, Szent László utca, Tanya páratlan 1/A-tól 13-ig, 113-135-ig, 457, 473-tól 475-ig, Tanya páros 8-tól 24/A-ig, 122-126-ig, 390-től 446-ig, 456-tól 474/A-ig, Táncsics M. utca, Tisza utca, Tóalj sor, Vadnai utca, Vajda utca, Vasút utca, Vörösmarty utca, Zrínyi utca.

A Mindszenti Általános Iskola Tagintézményének felvételi körzete:

Bartók B. utca, Bereczki J. utca, Botos L. utca, Déli utca, Dózsa Gy. utca, Elege utca, Észak utca, Garami E. utca, Iskola utca, Jókai utca, Kinizsi P. utca, Kölesey utca, Ludas utca, Mikszáth K. utca, Móricz Zs. utca, Munkás utca, Szántó K. J. utca, Tanya páratlan 67-től 95-ig, 151-től 239/C-ig, 243-tól 299-ig, Tanya páros 52-től 100-ig, 140-től 228-ig, 244-től 342-ig, Téglás utca, Thököly utca, Új utca, Viharsarok utca.

12 Nyilatkozatok

NYILATKOZAT

Tatár Attila (név) (hallgató Neptun azonosítója: N3X055) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot¹ áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem^{*3}

Kelt: 2025.11.08.



belső konzulens

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő aláhúzendő.

³ A megfelelő aláhúzendő.

Hallgatók, doktoranduszok nyilatkozata mesterséges intelligencia (MI) alkalmazásáról

1. Általános adatok

Hallgató neve:	Tatár Attila
Neptun-kódja:	N3XO55
Képzési szint (a megfelelőt jelölje X-szel):	<input checked="" type="checkbox"/> BSc/BA <input type="checkbox"/> MSc/MA <input type="checkbox"/> Doktori (PhD) <input type="checkbox"/> Egyéb:
Tantárgy neve/kódja*:	Szakdolgozatkészítés VFFTG031N
A munka címe:	Különbségek Mindszent közoktatási intézményei között: A Dózsa-telep és a városközpont összehasonlító elemzése

* doktori értekezés esetén nem kitöltendő

2. Nyilatkozat az MI használatáról

Alulírott, etikai felelősségem teljes tudatában az alábbi nyilatkozatot teszem:

(Kérjük, válasszon egyet az alábbi lehetőségek közül!)

A) Nem alkalmaztam mesterséges intelligencia rendszert vagy szolgáltatást.

(Amennyiben ezt jelölte, a további táblázatok kitöltése nem szükséges.)

B) Alkalmaztam mesterséges intelligencia rendszert vagy szolgáltatást.

(Kérjük, töltsse ki a vonatkozó táblázatokat!)

3. A mesterséges intelligencia használatának részletezése

I. TÁBLÁZAT: Asszisztensi vagy kisebb mértékű felhasználás (pl. fordítás, nyelvi korrektúra, ötletelés stb.)

(Ezen felhasználások esetében a konkrét promptok és válaszok csatolása nem szükséges.)

A felhasználás célja	Alkalmazott MI-eszköz neve és verziója	Érintett rész (ha nem a szöveg egészére vonatkozik)
Források keresése	ChatGPT 5.0	Szakirodalmi rész

II. TÁBLÁZAT: Jelentős tartalmi hozzájárulás (pl. egy teljes ábra vagy egy hosszabb szövegrész generálása)

(Ezekben az esetekben a felhasznált kulcsfontosságú promptok és az MI által adott nyers válaszok dokumentálása és a munka mellékletében való csatolása szükséges.)

A felhasználás célja	Alkalmazott eszköz verziója, elérhetősége	MI-neve,	Az érintett fejezet / ábra / táblázat pontos sorszáma	A prompt-naplót tartalmazó melléklet bejegyzésének sorszáma
X	X		X	X

3/A. Oktató által előírt kiegészítő szabályok (ha vannak)

Amennyiben az adott tantárgy oktatója vagy témavezetője az MI-eszközök használatára vonatkozóan külön szabályokat vagy elvárásokat határozott meg, kérjük, az alábbi mezőben foglalja össze ezeket:

Pl. az MI használatának tilalma bizonyos feladattípusokra; csak konkrét eszköz használata engedélyezett; eltérő hivatkozási elvárások; dokumentációs forma stb.

Oktató vagy témavezető által előírt szabályok:

Konzulensem kérésére nem használhattam az MI-t ábrák, diagramok szerkesztésére.

4. Minden hallgatóra vonatkozó nyilatkozat:

Kijelentem, hogy az MI által esetlegesen generált tartalmakat minden esetben kritikailag felülvizsgáltam, szerkesztettem és a munkába illesztettem. A leadott munka minden eleméért, annak eredetiségéért és tudományos helytállóságáért teljes körű felelősséget vállalok. Tudomásul veszem, hogy a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem a benyújtott munkát mesterséges intelligencia detektorral ellenőrizheti, és eljárást kezdeményezhet, amennyiben a nyilatkozatom valótlan vagy hiányos.

Kelt: Mindszent, 2025. 11 hó 08 nap

.....

Hallgató aláírása

.....

Konzulens/Témavezető aláírása

nyilatkozatom a 3/A-ra vonatkozóan érvényes

MATE Szervezeti és Működési Szabályzat

III. Hallgatói Követelményrendszer

III.1. Tanulmányi és Vizsgaszabályzat

6.13. sz. függeléke: A MATE egységes szakdolgozat / diplomadolgozat / záródolgozat / portfólió készítési útmutatója

4.2. sz. melléklete: Nyilatkozat a záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió nyilvános hozzáféréseiről és eredetiségéről (módosítva: 2025. október 16.)

NYILATKOZAT

szakdolgozat¹ nyilvános hozzáféréseiről és eredetiségéről

A hallgató neve: Tatár Attila
A Hallgató Neptun kódja: N3XOSS
A dolgozat címe: Különbségek Mindszent közoktatási intézményei között: A Dózsa-telep és a városközpont összehasonlító elemzése
A megjelenés éve: 2025
A konzulens intézetének neve: Vidékfejlesztési és fenntartható gazdasági intézet
A konzulens tanszékének a neve: Vidék- és Területfejlesztési Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió² egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem. Továbbá kijelentem, hogy a dolgozat elkészítése során alkalmazott mesterséges intelligencia-eszközök (pl. szöveggenerálás, nyelvi javítás, fordítás, adatelemzés) használata nem helyettesítette a saját kutatási és alkotói munkámat, azok alkalmazását a források között vagy a módszertani részben feltüntettem, és a szakmai-etikai elvárásoknak megfelelően jártam el.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlant állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után

nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: 2025. November 2.


Hallgató aláírása

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.