

## A TOVÁBBKÉPZÉSEK HATÁSA A PEDAGÓGUSOK SZEMLÉLETÉRE

**K**UTATÓCSOPORTUNK<sup>1</sup> 2006–2007-BEN a SuliNova Kht. megbízásából végezte el a Kht. által szervezett Integrációs program keretébe tartozó pedagógus továbbképzések hatásvizsgálatát.<sup>2</sup> A hatásvizsgálat három pályázati programon belül értékelte a pedagógus továbbképzéseket. A három program fő célja a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatásának megvalósítása, és az ilyen tanulókat oktató intézmények fejlesztése volt.<sup>3</sup> A pályázati programok közül az első az iskolákon belüli integrációt (vagyis a szociális és etnikai szempontból szegregált tanulócsoportok megszüntetését) kívánta elérni, a második pedig az iskolák közötti szegregáció megszüntetésére vállalkozott. A harmadik program a települési okokból már reménytelenül szegregálódott kistélepülési iskolák fejlesztését tűzte zászlajára.

1. táblázat: A vizsgált iskolák száma programok szerint

Programok	nyertesek száma
2.1.5 program – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése az iskolán belül	99 iskola
HEFOP 2.1.7 program – Az iskolák közötti szegregáció csökkentése	10 iskola
HEFOP 2.1.8 – Egyiskolás települések, többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskoláinak fejlesztése	38 iskola
Összes nyertes pályázó	147 iskola

Mindhárom fejlesztési programhoz pedagógus továbbképzések kapcsolódtak, amelyek az iskolák egész tantestületeit érintették. Hatásvizsgálatunk célja ezeknek a továbbképzési programoknak az értékelése volt, így kutatásunk alapsokaságát a sikeresen pályázó iskolák pedagógusai jelentették.<sup>4</sup> A kutatás a továbbképzéseken résztvevő pedagógusok összetételét, képzettségét, a továbbképzések értékelését

1 A kutatásban Fehérvári Anikó, Havas Gábor és Tomasz Gábor vettek részt.

2 A Humán Erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) finanszírozta azokat a továbbképzéseket, amelyekre pályázatokon jelentkezhettek az iskolák.

3 A programok összesen közel 2 milliárd forinttal támogatták az iskolákat és az iskolafenntartókat. A pályázati programok futamideje egy-két év volt, a támogatások mértéke 100 százalékos, vagyis nem igényelt önerőt.

4 A továbbképzések hatásvizsgálatát empirikus szociológiai eszközökkel végeztük el. A kutatás két szakaszból állt. A, A továbbképzések megkezdése előtt (2006 tavaszán) kérdőíves adatfelvételre került sor a pályázatokban nyertes iskolák igazgatóival, illetve a továbbképzéseken résztvevő pedagógusokkal. A minta teljes körű volt, vagyis mind a 147 iskolát megkerestük, de mivel a válaszadás önkéntes volt, csak 141 iskola



és a továbbképzéseknek a pedagógusok szemléletére gyakorolt hatását igyekezett feltárni. A továbbképzések jól sikerültek, a pedagógusok többsége hasznosnak és alkalmazhatónak vélte a megszerzett ismereteket, és a szervezést sem érte sok kritika. A kutatás szerteágazó kérdései közül itt következő elemzésünkben arra koncentrálnak, hogy milyen hatással voltak a továbbképzések a pedagógusok szemléletének változásra.

A továbbképzések megkezdése előtt felvett kérdőíves adatokból, és a pedagógusokkal készült interjúkból ugyanis az derült ki, hogy annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai integrációját elősegítő programok sikerrel járjanak, nagy szükség lenne a pedagógusok szemléletének, és olykor nyíltan vagy burkoltan előítéletes attitűdjének megváltozására. Azt tapasztaltuk, hogy a fejlesztési programokban résztvevő pedagógusok egy része maga is meg volt győződve arról, hogy a programok nem lehetnek sikeresek a pedagógusok szemléletének megváltozása nélkül. Az egyik pedagógus pl. erről a következőket mondta:

„Szerintem az egész pedagógustársadalomnak ebben a vonatkozásban kell a legnagyobbat változnia, hogy más szemmel nézze a szülőt, a családot, a gyereket. Le kell szoknunk a visszamutogatásról. Ha kudarc ér engem a gyerekek kapcsolatban, akkor az az első reakcióm, hogy persze mert a család a hibás. Erről kell leszokni. Saját kudarcomat nem varrhatom sem a szülő nyakába, sem a gyerekébe.” (*Pátka*)

Annak érdekében, hogy feltárjuk, hogy az integrációs fejlesztésekhez kapcsolódó pedagógus továbbképzések hoztak-e valamilyen változást a pedagógusok szemléletének alakulásában, már a továbbképzések megkezdése előtt igyekeztünk tisztázni, hogy mit gondolnak a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatási problémáiról, a szegregációról és az integrációról, majd a továbbképzések befejezése után is feltettünk nekik erre vonatkozó kérdéseket.

## Az iskolai kudarcok

A szociális szempontból hátrányos helyzetű gyerekek átlagostól elmaradó iskolai teljesítménye az országos és nemzetközi összehasonlító mérések által igazolt tény, a tanárok által pedig naponta megerősített tapasztalat. A fejlesztési programban résztvevő iskolák pedagógusaival készült kérdőívekből és interjúkból kibontakozó helyzetkép szinte semmiben nem különbözött attól, amit 2000-ben és 2004-ben a roma tanulók általános iskolai oktatásáról folytatott kutatásaink során rögzítettünk (*Havas, Kemény & Liskó 2001; Havas & Liskó 2005*).

A hátrányos helyzetű és a roma tanulók tanulmányi eredményei a fejlesztési programokban résztvevő iskolákban is gyengébbek voltak az osztályok átlagánál, és ebben a tekintetben a tanárok szerint legfeljebb lassú javulási tendencia volt tapasztal-

vett részt az adatfelvételen. Az iskolákban minden olyan tanárt megkérdeztünk, aki részt vesz a továbbképzéseken, így összesen 2569 pedagógus töltötte ki kérdőívünket. B, 2007 tavaszán, és a továbbképzés befejeztével újra felkerestük az iskolákat. A második adatfelvétel során 132 iskola 2091 tanára töltötte ki kérdőívünket. A kutatás második szakaszában 30 pedagógussal strukturált mélyinterjút is készítettünk.

talható. A tanulmányi problémák főként felső tagozaton jelentkeznek, ugyanis ekkorra „érnek be” a készségfejlesztés hiányosságai, ekkor derül ki, hogy a gyerekek nincsenek birtokában az alapvető tanulási készségeknek (nem tudnak írni, olvasni, számolni), ami feltétele lenne a bonyolultabb ismereteket közvetítő tantárgyak megtanulásának. Felső tagozaton jelentkeznek a gyakoribb hiányzások is, amit a pedagógusok részben a kamaszodó gyerekek tanulás iránti érdeklődésének csökkenésével, a szülői kontroll gyengülésével, és a korai felnőtté válással (pl. korai szexuális érdeklődéssel) magyaráznak. A hiányzások pedig újabb lemaradást eredményeznek. Ekkor válik a hátrányos helyzetű tanulók egy része menthetetlenül „leszakadóvá”, akik a sorozatos iskolai kudarcok hatására végleg elvesztik az iskola iránti érdeklődésüket és a tanulással kapcsolatos ambícióikat. Ilyenkor kínálják fel az iskolák a szülőknek és a gyerekeknek a „magántanulóvá válás” lehetőségét, ami lényegében azt jelenti, hogy az oktatási-nevelési feladat kudarcát beismerve, az iskola lemond a gyerekről, a gyerek pedig végleg lemond a tanulásról.

A fejlesztő programokban résztvevő iskolák a gyerekek középfokú továbbtanulási adatait illetően sem különböztek a hátrányos helyzetű tanulókat jelentős számban oktató más általános iskoláktól. A középfokon tovább nem tanulók aránya ezekben az iskolákban is alacsony (10 százalék alatti) volt. Közülük a legtöbben, már az általános iskolában súlyos kudarcokat felhalmozó, az általános iskolát túlkorosán, vagy magántanulóként elvégző, szinte kizárólag hátrányos helyzetű, ill. roma tanulók. Az ő perspektíváik teljes mértékben beszűkülnek, mert pusztán az általános iskolai bizonyítvány birtokában gyakorlatilag nincs esélyük az elhelyezkedésre.

A tanulók többsége ennél valamivel jobb (elégséges-közepes) teljesítményeket ért el, és őket beiskolázták valamilyen középfokú iskolába, nagy valószínűséggel szakiskolákba. A szakmák kiválasztása az esetek nagy többségében nem a gyerekek érdeklődésének megfelelően, hanem a lehetőségek korlátai által behatárolva történt. A „választott szakmák” többsége a fiúk esetében ipari vagy mezőgazdasági szakma, a lányok esetében, pedig könnyűipari, esetleg kereskedelmi szakma. A szinte teljes körű középfokú beiskolázás azonban korántsem jelenti ezeknek az iskoláknak az elvégzését, mert a hátrányos helyzetűek és a romák körében az átlagosnál lényegesen gyakoribb a középfokú iskolákból való lemorzsolódás. Az általános iskoláknak jelenleg nincsenek pontos adataik a középfokú iskolákból történő lemorzsolódás mértékéről, mert a középfokú iskolák személyiségi adatvédelemre hivatkozva nem adnak tájékoztatást a náluk továbbtanuló, vagy tőlük lemorzsolódó gyerekekről. Ennek ellenére szinte valamennyi meginterjúvolt pedagógus beszámolt arról, hogy tapasztalatai szerint a hátrányos helyzetű és a roma tanulók esetében az átlagosnál lényegesen nagyobb a lemorzsolódók aránya. Ők lesznek azok a pályakezdők, akik az általános iskolai 8 osztálynál egy-két osztállyal többet végezve, de szaktudás hiányában a munkanélküliség biztos perspektívájával kezdik el felnőtt életüket.

A továbbképzések elkezdése előtt a pedagógusok többsége a hátrányos helyzetű és roma gyerekek iskolai kudarcaiért elsősorban a szülőket tette felelőssé. Kérdőíves adatfelvételünkben az derült ki, hogy a fejlesztési programokban résztvevő isko-



lák pedagógusai is szinte kivétel nélkül (92 százalék) úgy gondolják, hogy az iskola nem tudja bepótolni mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott, és a család együttműködése nélkül, az oktatás során az iskolában nem várhatók jó eredmények.

Ezekkel a nézetekkel tökéletesen összecseng az is, hogy amikor a pedagógusokat a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcainak okairól faggattuk (előre megfogalmazott válaszokat kellett egy öt fokú skálán osztályozniuk), a családi okokat 4-es fokozatúra, az óvodai előzményeket 3,4-es fokozatúra, az iskolán múló okokat pedig mindössze 2,7-es fokozatúra értékelték. Vagyis a pedagógusok többsége úgy látta, hogy az iskolai kudarcok elsősorban a nem megfelelő családi környezet következményei, és az iskola csak kevésbé felelős a gyerekek gyenge tanulmányi teljesítményéért.

2. táblázat: Az iskolai kudarcok oka (5 fokozatú skála átlaga, 1 = gyenge hatás, 5 = erős hatás)

Okok	Továbbképzés előtti átlag	Továbbképzés utáni átlag
Családi okok	4,01	4,06
szülők hanyagsága, nemtörődömsége	4,54	4,56
az otthoni ingerszegény környezet	4,31	4,36
a család helytelen életmódja	4,30	4,30
a családi szocializáció hiányosságai	4,11	4,28
a szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával	4,10	4,02
az iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	4,08	4,11
genetikus tényezők, öröklött adottságok	3,44	3,54
a család szegénysége, szülők munkanélkülisége	3,23	3,32
Óvodai előzmények	3,42	3,60
a megfelelő óvodáztatás hiánya	3,46	3,66
a korai fejlesztés hiánya az óvodában	3,38	3,54
Iskolai okok	2,73	2,84
az iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal	3,19	3,25
az alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában	3,00	3,13
az egyéni bánásmód hiánya az iskolában	2,97	3,04
a pedagógusok túlterheltsége	2,76	2,90
a pedagógusképzés hiányosságai	2,74	2,83
a szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában	2,67	2,76
a pedagógusok alacsony bérezése	1,81	1,97
N	2445	2040

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Vagyis az iskolai pályafutás során előforduló kudarcokért a megkérdezett pedagógusok többsége a hátrányos helyzetű, roma környezetet (értékrendet, hagyományokat), a szülőket és magukat a gyerekeket tette felelőssé, és igen kevesen gondolták úgy, hogy a többségi környezet és az intézmények is felelősek azért, hogy a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskoláztatási eredményei messze elmaradnak az átlagostól.

A szemléletmódban bekövetkezett változásokat úgy próbáltuk rögzíteni, hogy a továbbképzések után is feltettük azokat a kérdéseket a pedagógusoknak, amelyekkel azt igyekeztünk tisztázni, hogy mennyire érzik a pedagógusok az iskolák és saját maguk felelősségét abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak az átlagosnál gyakrabban kudarcos az iskolai pályafutásuk. Azt tapasztaltuk, hogy erre vonatkozó véleményük a továbbképzések hatására alig változott. Akárcsak a továbbképzések előtt, az iskolai kudarcok okait továbbra is főként a családok jellemzőiben (a szülők hanyagsága, ingerszegény családi környezet, helytelen életmód, a családi szocializáció hiányosságai stb.) látták, másodsorban a megfelelő színvonalú óvodáztatás hiányában, és csak harmadsorban magyarázták az iskolai tényezők hiányosságaival.

Az integrációs programokban résztvevő iskolák úgy indultak neki a fejlesztésnek, hogy a pedagógusok többsége nem hitt abban, hogy a családból hozott szocializációs hátrányokat az iskola jelentős mértékben kompenzálhatja. Ebben a tekintetben a továbbképzések sem hoztak nagy változást. Jelentős mértékű kompenzációra a továbbképzések előtt 21 százalékuk, utána pedig 27 százalékuk látott esélyt. Nagyjából ilyen mértékben változott azoknak az aránya is (14-ről 10 százalékra), akik csak minimális lehetőséget láttak a családból hozott hátrányok iskolai kompenzációjára. Ebben a tekintetben a roma és nem roma hátrányos helyzetű tanulók megítélése között nem tapasztaltunk jelentős különbséget. Vagyis ebben a kérdésben is ugyanaz volt a helyzet, mint az előbbiben: a továbbképzések hatására csak minimális mértékű pozitív irányú változás volt regisztrálható.

3. táblázat: Mennyit kompenzálhat a szocializációs hátrányokból az iskola (%)?

Mérték	Továbbképzés előtti	Továbbképzés utáni	Továbbképzés utáni roma tanulók esetében
Teljes mértékben	0,6	0,3	0,3
Jelentős mértékben	21,0	26,6	24,6
Korlátozott mértékben	63,9	62,5	60,7
Minimális mértékben	13,7	10,0	13,2
Egyáltalán nem	0,8	0,6	1,2
Összesen	100,0	100,0	100,0
N	2474	2045	1945

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Hasonló eredményre jutottunk akkor is, amikor azt hasonlítottuk össze, hogy mit gondoltak a továbbképzések előtt és után a hátrányos helyzetű gyerekek szocializációs deficitjeinek iskolai kompenzációját befolyásoló tényezőkről. A továbbképzés előtti és utáni sorrend semmit sem változott abban a tekintetben, hogy a legnagyobb szerepet a gyerekek tanuláshoz való viszonyának (szorgalma, hozzáállása), ezután pedig a családi körülményeknek tulajdonították. Ehhez képest lényegesen kisebb szerepet tulajdonítottak az iskolai tényezőknek, köztük saját attitűdjüknek és felkészültségüknek. De kétségtelen, hogy ez utóbbiak jelentőségének a megíté-



lése a továbbképzések hatására, ha csekély mértékben is, de változott. Vagyis legalább néhányan azért belátták, hogy az iskolai feltételeknek nagyobb a szerepük, mint ahogy ezt korábban gondolták.

Némiképpen eltért ettől az eredmény a roma tanulók esetében. Az egyes tényezők fontossági sorrendjének megítélése a továbbképzések után itt is változatlan maradt, de a pedagógusok abbéli meggyőződése, hogy a roma tanulók kudarcai elsősorban a tanulók és a családok „hibáiból” fakadnak, inkább erősödött, mind gyengült.

4. táblázat: A kompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = döntő mértékben)

Tényezők	Továbbképzés előtti átlag	Továbbképzés utáni átlag	Továbbképzés utáni átlag roma tanulók esetében
<b>Gyerek</b>			
a gyerek szorgalma, hozzáállása	4,60	4,62	4,69
család	4,04	4,05	4,11
a szülők hozzáállása	4,58	4,55	4,56
a család életmódja	4,13	4,10	4,19
a család és az iskola kapcsolata	4,19	4,18	4,27
a család kultúrája	3,91	3,89	3,89
a család szociális helyzete	3,43	3,55	3,67
<b>Iskola</b>	3,60	3,73	3,48
a pedagógusok türelme	4,09	4,13	3,76
az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	3,94	4,02	3,70
a pedagógusképzés tartalma	3,50	3,67	3,48
az iskola felszereltsége, eszköz ellátottsága	3,30	3,39	3,19
a tanulók társadalmi összetétele az iskolában, osztályban	3,28	3,45	3,29
<b>N</b>	2434	2026	1970

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

A romákkal szembeni előítéletes gondolkodás tartósságát bizonyítja az is, hogy a továbbképzések megkezdése előtt a pedagógusok 37 százaléka nyilatkozott úgy, hogy pedagógiai szempontból különbséget lát a hátrányos helyzetű roma és nem roma gyerekek között, és az így vélekedő pedagógusok aránya a továbbképzések után is csak 1 százalékkal csökkent.

5. táblázat: Lát-e különbséget pedagógiai szempontból a roma-nem roma hátrányos helyzetű tanulók között (%)?

Vélemény	Továbbképzés előtti	Továbbképzés utáni
Igen	37,0	35,6
Nem	63,0	64,4
Összesen	100,0	100,0
<b>N</b>	2411	1954

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

## A családokkal való kapcsolat

Mivel azt tapasztaltuk, hogy a roma gyerekek megítélését általában a roma felnőttekről szerzett tapasztalatok befolyásolják, az interjú beszélgetések során igyekeztünk tisztázni a roma családok megítélésére vonatkozó álláspontokat is.

Amikor a pedagógusoktól a településen élő roma családok körülményei iránt érdeklődtünk, ugyanaz derült ki, ami korábbi kutatásainkból (*Havas, Kemény & Liskó 2001; Havas & Liskó 2005*): többségük iskolázatlanságának és szakképzettségének hiányai miatt munkanélküliként, segélyekből, nehéz anyagi körülmények között él. Ezeknek a családoknak az esetében a pedagógusok többsége a generációkon át öröklődő szegénységet részben a kedvezőtlen társadalmi körülményekkel, részben a szülők ambícióinak, szorgalmának és kitartásának hiányával magyarázta. A pedagógusok beszámolóí szerint a romáknak egy kisebb csoportja, hatalmas ambícióval, nagy erőfeszítések árán igyekszik kiemelkedni a szegénységből, és eléri a középrétegek alsó szintjének megfelelő életformát. Őket a pedagógusok többsége „rendes”, beilleszkedésre törekvő cigányoknak tekinti. Egy harmadik, viszonylag kis csoportot pedig úgy jellemeztek, amely a települési környezet átlagához viszonyítva „jómódbban” él, de jövedelmének forrása „gyanús” tekinthető (mert pl. törvénybe ütköző, vagy annak határát súroló tevékenységeket folytat).

Az interjúkból jól érzékelhető, hogy a pedagógusok többsége mind a „leszakadó, szegény romák”, mind a „kivételképpen meggazdagodók” életstratégiáját elutasítják, mert morális kifogásaik vannak értékrendjük és megélhetési stratégiáik ellen. A szegénységet és a leszakadást legalább részben az érintettek saját hibájának (nem akarnak, nem szeretnek dolgozni, nem tesznek erőfeszítéseket stb.) tartják, a jómódbban élőkrol, pedig azt feltételezik, hogy nem „tisztes úton” keresik a pénzt. Kizárólag a nagy erőfeszítések árán, „tisztes munkával”, lassan gyarapodó csoport stratégiáját tartják morálisan elfogadhatónak, és a többségi normákhoz illeszkedőnek.

Ebből jól látszik az is, hogy a pedagógusok körében tapasztalható, romákkal kapcsolatos „előítéletek” gyökere inkább társadalmi, mint etnikai természetű, amelylyel a középosztályhoz tartozó pedagógusok mind a sajátjuktól nagyon különböző „szegények” szubkultúráját és életvitelét, mind pedig a sajátjuktól ugyancsak távol álló „új-gazdagok” értékrendjét elutasítják.

A pedagógusok többsége az interjú beszélgetések során azt is elismerte, hogy létezik a romákkal szemben előítélet a társadalomban általában, és saját környezetében is. Ugyanakkor a legtöbben saját magukat nem sorolták az előítéletesen gondolkodók közé. Jóllehet, a pedagógusok egy része elismerte, hogy kollegái esetében is tapasztalt már a romákkal szemben előítéletes magatartást, önmaga azonban igyekezett elkülönülni ettől a csoporttól.

A romákkal szembeni előítéleteknek a pedagógusok szerint többféle forrása van. Ezek között említették a deviáns, vagy törvénybe ütköző viselkedési módokat, és az átlagostól eltérő, főként a szegény szubkultúrákra jellemző értékrendet, és életformát. (Ez utóbbiba beletartozik a rendszeresség, a racionalitás, a hosszabb távú csa-



ládi tervezés hiánya, ugyanúgy, mint a gyerekek gondozása és a velük való törődés középosztályitól eltérő eljárásai.) Az előítéletek másik fő forrásának a pedagógusok a munka nélkül elért jövedelmet tartják, amelybe a kétes eredetű, vagy nem egészen törvényes úton elért meggazdagodás, és az etnikai alapú segélyezés, és támogatás is beletartozik. Különösen a szegénység határán élő, alsó rétegekhez tartozó nem romákat irritálja, hogy mások, pusztán etnikai alapon élvezhetnek előnyöket. Az előítéletek harmadik forrásaként a lokális többségi társadalom „zártságát” és befelé fordulását jelölték meg a pedagógusok. Ezekben az esetekben arról van szó, hogy a zárt közösségek elutasítása nem csak a romáknak szól, hanem az ilyen közösségek tagjai más „idegenekkel” szemben is bizalmatlanok és elutasítók.

A pedagógusok által tapasztalt tény az is, hogy az előítéletes környezet az előítéletet elszennvedőkben elégedetlenséget, bizalmatlanságot és ellenállást vált ki. Vagyis az előítéletekre adott válaszreakciók tovább nehezítik a befogadás lehetőségét. Az előítéletek oldását és a befogadás elősegítését a pedagógusok többsége az iskola és a pedagógusok alapvető feladatának tekinti, és beszámolóik szerint a többség igyekszik is mindent megtenni ennek érdekében. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a pedagógusok közül sem mindenki mentes az előítéletes gondolkodástól, sőt az interjúkban ennek nyíltan megfogalmazott változatai is előfordultak.

„Munka nélkül én nem adnék nekik ennyi segélyt. Tehát a segélyeket minimálisra csökkenteném, és ha növekszik a gyereklétszám, én nem adnék ilyen drasztikusan emelkedő családi pótlékot. Ne azért szüljön gyereket, mert pénzt kap érte. Mert sajnós a gyereket megszüli, de a pénzt nem arra költi, hogy a gyereknek enniválója legyen, hogy a gyereken cipő legyen. Ráadásul az egymás közötti házasságból rendkívül sok beteg gyerek születik. Arról nem beszélve, hogy megtalálják az útját-módját annak is, hogy a gyerekkel a terhesség idején valami történjen, és beteg legyen a gyerek. Azt tudják, hogy a beteg gyerekekért magasabb családi pótlék jár. Ez sajnós náluk is dívik. A beteg gyerekek, pedig ide jönnek hozzánk.” (*Boldva*)

„Az előítéleteknek az ő esetükben alapja van. Nem tanulnak, nem tisztálkodnak. Sokan nem tisztálkodnak. Bemegyünk az osztályterembe és érződik a szag. Mindenkiben kialakul szerintem az előítélet. Tudjuk, hogy mire számíthatunk velük kapcsolatban.” (*Pocsaj*)

Ezekben az esetekben nem csak az látszik kétségesnek, hogy hogyan képesek a fent idézett tanárok „oldani” a környezetükben előforduló előítéletes gondolkodást, hanem az is, hogy képesek lesznek-e bármilyen eredményt elérni az iskoláikban elindított fejlesztési programok során.

A pedagógusok többsége szerint a roma gyerekek iskolai problémái főként a családi neveltetésre és szocializációra vezethetők vissza. Ezért az interjús beszélgetések során igyekeztünk információkat gyűjteni a roma családok nevelési attitűdjére vonatkozó pedagógusi tapasztalatokról is. Ezek közül a legtöbben az alábbi problémákat említették:

- Negatív életmódminták (olyan felnőtt szokások, amelyeket a gyerek a felnőttek életmódjából megtanul, s amelyeket a többségi társadalom kifogásol).



- A pénzbeosztás és a racionális fogyasztás megtervezésének hiánya, amit a szülők a gyerekekre is átörökítenek.
- Hanyagság és felelőtlenység a gyerekekkel való foglalkozást és nevelést illetően.
- Az otthoni tanuláshoz szükséges szülői odafigyelés és segítség hiánya, gyakran a szülők alacsony iskolázottsága következtében.
- A gyerekek „félése” az iskolai programoktól, és a közösségi helyzetektől, ami mögött feltehetően a szülők bizalmatlansága nyilvánul meg az iskolákkal és a pedagógusokkal szemben.
- Az iskoláztatás és a tanulás szerepének lebecsülése, vagyis az, hogy nem törődnek kellőképpen gyerekeik taníttatásával és tanulásával. Mivel a szülők nem inspirálják tanulásra a gyerekeket (nem érdeklődnek a teljesítményük után, nem jutalmaznak és büntetnek az iskolai teljesítményüket), a gyerekek az átlagosnál kevésbé motiváltak a tanulásra, és kevésbé ambicionálják a jó teljesítményt.
- Mivel a szülők otthon nem foglalkoznak a gyerekek iskolai feladataival, és általában nem is képesek segíteni nekik a feladatok megoldásában vagy gyakorlásában, ezzel megnehezítik a pedagógusok munkáját, mert a gyerekek felkészületlenül járnak iskolába.
- Szülői inspirációk hiányában a gyerekek könnyebben hagyják félbe a tanulmányaikat, és kevésbé ambicionálják a középiskolai továbbtanulást, mint ahogy ez az átlagos esetekben történik. Védtelenebbek azokkal a kortárs hatásokkal szemben is (korai alkohol és drogfogyasztás, korai szexuális kapcsolatok stb.), amelyek az iskoláktól és a tanulástól való elszakadásukat motiválják.

A gyerekeknek az iskolához, a tanuláshoz és a továbbtanuláshoz való viszonyát az is meghatározza, hogy a szülők milyen érzelmi viszonyt táplálnak a pedagógusokkal és az iskolákkal szemben. A roma családok esetében gyakori, hogy ez a viszony negatív, vagy közömbös, ami nyilvánvalóan gyengíti a gyerekek motiváltságát. És végül gyakori probléma az is, hogy mivel a szülők maguk is bizalmatlanok az iskolákkal és a pedagógusokkal szemben, a gyerekek is kevésbé nyitottak arra az értékrendre és magatartásmintákra, amelyeket a pedagógusok igyekeznek közvetíteni a számukra. Magatartási konfliktusok esetén, pl. ahelyett, hogy a szülők és a pedagógusok együttműködnének a problémák megoldásában, ahogy ez a középosztályi gyerekek esetében szokás, a szülők a gyerekek mellett foglalnak állást, a pedagógusokkal és az intézményekkel szemben.

A kölcsönös bizalmatlanság, illetve a pedagógusok és a szülők értékrendje közötti távolság csak folyamatos, kölcsönös kommunikációval lenne enyhíthető. Vagyis a gyerekek iskolai oktatásának és nevelésének sikere nagymértékben attól függ, hogy a szülők és a pedagógusok képesek-e kommunikálni egymással és eredményes együttműködési eljárásokat kialakítani. A vizsgált iskolákban a szülőkkel való kapcsolattartásnak az alábbi formái fordultak elő.

#### *Hivatalos kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadóóra)*

Általában az a tapasztalat, hogy a roma szülők, és azoknak a hátrányos helyzetű gyerekeknek a szülei, akikkel probléma van az iskolában, ezeket a fórumokat rit-



kán látogatják. Ennek részben az az oka, hogy a szülők nem szívesen szembesülnek nyilvános fórumokon gyerekeik kudarcaival, másrészt pedig az, hogy félszegen mozognak az iskolák hivatalos keretei között, ahol bizonytalannak és gátlásosnak érzik magukat.

*Iskolai rendezvények, ahol a szülők vendégként, megfigyelőként lehetnek jelen*

Az ilyen rendezvényeket (ünnepségek, bemutató órák stb.) a roma és a hátrányos helyzetű szülők is szívesen látogatják

*Családlátogatások*

Ebben a tekintetben az iskolák között jelentősek az eltérések. Van olyan iskola, ahol az osztályfőnöknek minden évben végig kell látogatnia valamennyi tanuló családját, és van olyan, ahol csak „probléma esetén” kerül sor családlátogatásra. A családlátogatásokat a pedagógusok egy része formális kötelezettségének eleget téve, félelemmel és bizonytalansággal bonyolítja le. Ezekben az esetekben a családlátogatásoktól nem várható pozitív változás a szülő-pedagógus kapcsolatok terén.

*Spontán szülői látogatások az iskolákban*

Erre általában akkor kerül sor, ha valamilyen konfliktushelyzet adódik, vagy valamilyen sérelmük van a roma szülőknek. Ilyenkor spontán módon, hívatlanul bemennek az iskolába, hogy „rendezzék” a problémákat.

A roma szülők és a pedagógusok közötti konfliktusok forrása szinte minden esetben az, hogy a szülő úgy érzi, hogy a gyerekével méltánytalanul bántak az iskolában (bántalmazták a társai, rossz jegyet kapott, kiabált vele a pedagógus stb.), és ilyenkor megpróbálja a gyerek érdekeit képviselni. Mivel a roma szülők nem ismerik a pedagógusokkal való együttműködés középosztályi szokás, és eljárásrendjét (pl. nem telefonon kérnek előre időpontot a beszélgetésre), ilyenkor váratlanul (olykor nem megfelelő időben, pl. tanítási órák alatt) jelennek meg az iskolában a problémák tisztázásának szándékával. S mivel sokkal kevésbé kontrollált a magatartásuk, mint a középosztályi szülőknek általában (akik esetleg egy hosszabb, barátságos beszélgetés során fejtik ki a pedagógus álláspontjával szemben a véleményüket), spontán, olykor ingerült állapotban „harcolnak” az igazukért és védelmézik a gyerekeiket.

A roma szülők indulatait szinte minden esetben fokozzák korábbi kisebbségi sérelmeik, amik miatt rendszerint úgy érzik, hogy a „többségi” iskolában roma származása miatt bántak méltánytalanul gyerekeikkel. Ezekben a konfliktusos helyzetekben a pedagógusok többsége eltúlzottnak érzi a szülők érzelmi involváltságát, elutasítja a konfliktuskezelés fent leírt módját, és azt is sérelmezi, hogy az adott konfliktust a szülők „etnikai” színezettel ruházzák fel. Az ilyen természetű konfliktusok kezelésére és mindkét fél megelégedésére szolgáló megoldására a pedagógusok nincsenek felkészülve. Ebből következően a konfliktusos helyzetek tovább növelik a kölcsönös elégedetlenséget és bizalmatlanságot, és nincs semmi, ami gátat szabna a konfliktusok ismétlődésének.

## Szegregáció vagy integráció

A pedagógusok körében viszonylag gyakran felbukkanó előítéletes attitűdök ellenére többségük már a továbbképzések előtt sem támogatta nyíltan az etnikai alapú szegregációt. A megkérdezett pedagógusok 27 százaléka mondta azt, hogy vannak előnyei a roma tanulók elkülönített oktatásának, és 80 százalékuk szerint jár hátrányokkal ez az eljárás. A pedagógusok 7 százaléka egyértelműen előnyösnek vélte, 20 százalékuk előnyeit és hátrányait is említette, 61 százalékuk viszont kifejezetten hátrányosnak tartotta a roma és nem roma tanulók elkülönített oktatását.

Az elkülönített oktatás előnyei között a legtöbben azt említették, hogy eredményesebben lehet pótolni a roma tanulók lemaradását, és felszabadultabban érzik magukat egymás között, mint a „vegyes” osztályokban. Hátránynak, pedig azt tekintették a legtöbben, hogy a szegregált oktatás a későbbiekben beilleszkedési problémákhoz vezet.

Az osztályon belüli elkülönítésre vonatkozó álláspontokat azzal a kérdéssel próbáltuk tisztázni, hogy mit tennének a pedagógusok akkor, ha egy nem roma szülő azt kérné tőlük, hogy ültesse el a gyereket egy roma gyerek mellől. A válaszadók 5 százaléka válaszolta azt, hogy eleve nem ültetne roma és nem roma gyereket egymás mellé, 24 százalékuk megpróbálná lebeszélni a kéréséről a nem roma szülőt, 33 százalékuk a konkrét esetet mérlegelve döntene, 35 százalékuk pedig egyértelműen elutasítaná a kérést. Amikor pedig azt kérdeztük a tanároktól, hogy mit tennének akkor, ha a nem roma gyerekek szülei azt kérnék tőlük, hogy kezdeményezzék, hogy a roma tanulók egy másik osztályba kerüljenek át, a pedagógusok 72 százaléka válaszolta azt, hogy határozottan elutasítaná ezt a kérést, 17 százalékuk pedig mérlegelés után döntene. Mindössze 2 százalékuk válaszolta azt, hogy készségesen teljesítené a szülők kérését. (13 százalékuk nem válaszolt a kérdésre.) Az osztályok közötti elkülönítést tehát több mint kétszer annyian utasították el, mint az osztályon belüli elkülönítést.

A megkérdezett pedagógusoknak az etnikai alapú szegregációhoz való viszonya tehát korántsem volt egyértelmű. Többségük ugyan elvileg elutasította a roma tanulók elkülönített oktatását, de ennél lényegesen kevesebben mutatkoztak hajlandónak arra, hogy ezt az álláspontot a nem roma szülőkkel szemben is határozottan képviseljék.

Erre az ambivalenciára utal az is, hogy jóllehet, a pedagógusok többsége nem volt híve az etnikai típusú szegregációnak, azt tapasztaltuk, hogy a továbbképzések előtt kifejezetten előnyösnek vélték a tanulók teljesítmény, és képességek szerinti elkülönítését. Ennek az álláspontnak a leggyakoribb indoklása az volt, hogy a tanulók képességeinek a különbözősége nem teszi lehetővé sikeres együtt haladásukat az oktatás során. Vagyis hatékonyabban lehet külön iskolákban, osztályokban vagy csoportokban oktatni a különböző képességű gyerekeket. Annak ellenére, hogy ennek a szakmai meggyőződésnek az igazságát már számos pedagógiai kutatás – köztük az integrációs program keretében végzett teljesítménymérés (*Kézdi & Surányi 2008*) – cáfolta, makacsul tovább él a pedagógusok körében. Olyannyira, hogy amikor a



fejlesztési programban résztvevő pedagógusoknak a képességek szerinti szelekcióhoz fűződő viszonyát tudakoltuk azzal a kérdéssel, hogy milyen tanácsot adnának barátaiknak az ideális oktatási környezetre vonatkozóan, mindössze 13 százalékuk válaszolta azt, hogy ideális oktatási környezetnek tartja az olyan osztályt, ahol különböző képességű gyerekek tanulnak együtt. Bő egyharmaduk ennél hatékonyabb oktatási formának tartotta a képességek szerinti homogén osztályokat, közel egynegyedük, pedig a homogén összetételű iskolákat tartotta a legkedvezőbb oktatási környezetnek. A családi környezettel szorosan összefüggő képesség szerinti szelekciónak tehát több, mint kétszer annyi (60 százalék) híve akadt a vizsgált pedagógusok között, mint a nyílt etnikai szelekciónak. (A megkérdezett tanárok 27 százaléka nem tudott, vagy nem mert állást foglalni ebben a kérdésben.)

A válaszokat vizsgálva szoros összefüggést tapasztaltunk a képességek szerinti tanulói összetétel megítélése és a szegregációra vonatkozó vélemények között. Azok közül a tanárok közül, akik jó megoldásnak tartották a tanulók képességei szerint „vegyes” osztályokat, mindössze 12 százalék volt híve az etnikai szegregációnak, míg azok közül, akik a képességek szerinti homogén osztályokat pártfogolták, 30 százalék, azok közül pedig, akik a homogén összetételű iskolákat pártfogolták, 38 százalék helyeselte az etnikai szegregációt.

6. táblázat: Az etnikai szegregációról alkotott vélemény a tanulói összetétel megítélése szerint (%)

Vélemény az etnikai szegregációról	Vélemény az ideális tanulói összetételről a tanulók képessége szerint				Összesen
	Vegyes osztály	Homogén osztály	Homogén iskola	Bizonytalan	
Helyesli	11,7	30,4	37,6	25,5	28,3
Ellenzi	88,3	69,6	62,4	74,5	71,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Összes (N)	291	772	516	568	2147

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006.

Az etnikai szegregáció és a képességek szerinti elkülönítés megítélésének szoros korrelációja, arra enged következtetni, hogy a fenti két kérdésre adott vélemények ugyanannak az álláspontnak nyíltabb és burkoltabb megfogalmazásai. Míg az etnikai szegregáció támogatását a tanároknak csak alig több mint egynegyede (27 százalék) merete nyíltan kifejezni, a képességek szerinti szelekció alkalmazásával már nagy többségük (közel 70 százalék) egyetértett. Vagyis feltételezhető, hogy a képességek szerinti szelekció elvének helyeslése, sok esetben egyszerűen az etnikai szegregáció szakmai érvek mögé rejtett támogatásaként értelmezhető.

A kutatás során azt tapasztaltuk, hogy ebben a tekintetben a továbbképzések sem hoztak jelentős változást. A továbbképzések előtt mindössze a pedagógusok 13 százaléka tartotta ideális tanulócsoportnak a képességek szempontjából vegyes összetételű osztályokat, ez az arány a továbbképzések után kétségtelenül növekedett (22 százalékra). De a képességek szempontjából hatékonyabbnak tartott homogén iskolák mellett érvelők aránya 24-ről mindössze 21 százalékra csökkent, és az ennek a kérdésnek a megítélésében „bizonytalanok” aránya sem változott jelentősen.

7. táblázat: Ideális tanulói összetétel a tanulók képességei szempontjából (%)

Ideális összetétel	Továbbképzés előtti vélemények	Továbbképzés utáni vélemények
Vegyes osztály	12,8	22,0
Homogén osztály	36,2	29,3
Homogén iskola	24,1	21,4
Bizonytalan	26,9	27,2
Összesen	100,0	100,0
N	2318	1880

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

A továbbképzések előtt a pedagógusok 28 százaléka nyilatkozott úgy, hogy helyesli az etnikai alapú szegregációt. Ez az arány a továbbképzések után 24 százalékra csökkent. Korábban egynegyedük vélte úgy, hogy a nem roma gyerekeknek jobb, ha romák nélküli osztályokba járnak, ez a továbbképzések hatására egyötödre változott. A továbbképzések előtt bő egytizedük volt azon a véleményen, hogy a romáknak is előnyösebb a szegregált oktatás, és szűk egytizedüknek a továbbképzések után is ugyanez maradt a véleménye. Vagyis megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű, köztük a roma gyerekek szegregált oktatásának megítélését a pedagógusok esetében a továbbképzések kétségtelenül pozitív irányba befolyásolták, de a hatás meglehetősen kis mértékű volt.

8. táblázat: Véleménye az etnikai szegregációról (%)

Vélemény	Továbbképzés előtti vélemények	Továbbképzés utáni vélemények
Mindenkinek jobb	7,7	6,1
Romáknak jobb	3,3	2,8
Nem romáknak jobb	16,3	14,7
Senkinek se jó	72,7	76,4
Összesen	100,0	100,0
N	2333	1960

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

## Az integráció megvalósulásának esélye

Mivel az általunk vizsgált pedagógusok olyan fejlesztési programokban vesznek részt, amelynek a célja a különböző szociális helyzetű gyerekek és a roma tanulók integrált oktatása, kíváncsiak voltunk arra is, hogy mi a véleményük az integrált oktatás bevezetéséről. A továbbképzések előtt a megkérdezett pedagógusok 83 százaléka mondta azt, hogy vannak előnyei a különböző szocio-kulturális helyzetű tanulók együtt oktatásának, ugyanakkor 62 százalékuk látta úgy, hogy ez hátrányokkal is jár. Az előnyöket a válaszadó pedagógusok közel fele a különböző réteghelyzetű gyerekek kölcsönös megismerésében, a magatartás-minták átadásának lehetőségében és a szociális érzékenység fejlődésének lehetőségében látta. Az integrált oktatás hátrányai között a legtöbben olyan tényezőket soroltak fel, amelyek a nem hát-



rányos többséget veszélyeztetik magatartási és tanulási szempontból. Mindössze 13 százalékuk említette, hogy ez a helyzet a hátrányos helyzetű gyerekek számára alkalmazkodási problémákkal járhat, és csak néhányan gondolták úgy, hogy problémát jelenthet az is, hogy az iskolák, ill. a pedagógusok nincsenek felkészülve az integrált oktatásból adódó szakmai feladatokra.

Ezek után kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen esélyt látnak egyáltalán a pedagógusok a fejlesztési programok integrációs célkitűzéseinek megvalósulására. A kérdőíves adatokból az derült ki, hogy a továbbképzések előtt a pedagógusok többsége (69 százalék) egyáltalán nem látott erre reális esélyt.

Annak is igyekeztünk utána járni, hogy az etnikai szegregáció nyílt vagy burkolt hívei miképpen vélekednek az iskoláik által felvállalt integrációs programok megvalósulásának esélyeiről. Nem meglepő, hogy szoros összefüggést tapasztaltunk az integráció megvalósításának esélyéről alkotott vélemények és az ideálisnak tartott tanulói összetétel megítélése között. Az etnikai szempontú szegregált oktatással egyetértő pedagógusok közül 82 százalék, a képességek szempontjából homogén összetételű osztályokat és iskolákat ideálisnak tartó pedagógusok közül pedig 76 százalék nem látta reális célkitűzésnek az integrációs programok megvalósítását. Vagyis az etnikai elkülönítést és a képességek szerinti elkülönítést helyeslő tanárok közül 70–80 százalék szakmai meggyőződése ellenére kapcsolódott be az iskolákban elindított integrációs programok megvalósításába, anélkül, hogy komolyan hitt volna ezeknek a programoknak a sikerében.

9. táblázat: Vélemények az integrációs fejlesztésekről a továbbképzések előtt (%)

Vélemény	Van-e reális esélye az integrációnak	
	Nincs	Van
Vélemény a szegregációról		
helyesli	81,8	18,2
ellenzi	63,3	36,7
Véleménye az ideális tanulói összetételről		
vegyes osztály	43,2	56,8
homogén osztály	75,6	24,4
homogén iskola	76,4	23,6
bizonytalan	69,2	30,8
Összesen	68,6	31,4
Összesen (N)	1508	649

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006.

Ezek után nem lehet csodálkozni azon sem, hogy az integrált oktatás megvalósításában a pedagógusok többsége a továbbképzések után sem mutatkozott bizakodónak. A továbbképzések előtt 69 százalékuk vélekedett úgy, hogy az integrált oktatás megvalósítására nincs reális esély, a továbbképzések után ez mindössze 8 százalékkal (61 százalékra) csökkent.

10. táblázat: Az integrált oktatás kérdésének megítélése a pedagógusok körében (%)

Álláspontok	Továbbképzés előtt, egyetért	Továbbképzés után, egyetért
Akik mindenáron erőltetik a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek iskolai integrációját, azok nem néznek szembe a realitásokkal.	69,4	61,2
A roma gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak.	11,0	8,9
A nem roma gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyerekek.	24,5	21,1
N	2394	1997

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Az előbbiekhöz hasonló, gyenge pozitív irányú változást tapasztaltunk akkor is, amikor a különböző társadalmi helyzetű gyerekek integrált oktatásának előnyeiről és hátrányairól faggattuk a pedagógusokat. Valamelyest (5 százalékkal) nőtt azoknak az aránya, akik a továbbképzés után úgy látták, hogy az integrált oktatásnak csak előnyei vannak, és valamelyest (5 százalékkal) csökkent azoké is, akik korábban kizárólag a hátrányait hangsúlyozták. Ehhez nagyon hasonló módon ítélték meg a továbbképzések után a roma és nem roma tanulók együtt oktatásának a következményeit is. 40 százalékkuk ennek csak az előnyeit hangsúlyozta, 46 százalékkuk egyes következményeket (előnyök és hátrányok) prognosztizált, és mindössze 8 százalékkuk gondolta úgy, hogy a romák és nem romák együtt oktatása kizárólag hátrányos következményekkel jár.

11. táblázat: Az eltérő társadalmi helyzetű és a roma gyerekek integrált oktatásának következményei a pedagógusok szerint (%)

Következmények	Továbbképzés előtti szociális integráció	Továbbképzés utáni szociális integráció	Továbbképzés utáni etnikai integráció
Csak előny	30,6	35,3	40,4
Vegyes	51,8	54,1	46,2
Csak hátrány	10,7	6,0	7,8
Egyik sincs	6,9	4,6	5,6
Összesen	100,0	100,0	100,0
N	2250	1854	1806

Forrás: Pedagógus továbbképzés, Pedagógus kérdőív 2006, 2007.

Az integráció sikerének megítélése abból a szempontból is különbözött, hogy ennek a folyamatnak a nyomán milyen mértékű változás volt várható az iskolák tanulói összetételében. Az egy iskolás kistélepeleéseken a fejlesztést a pedagógusok hasznosnak ítélték, mert javították a gyerekekhez és a szülőkhöz való viszonyukat, valamint segítségükre voltak a nehéz pedagógiai helyzetek és a konfliktusok megoldásában, de a lakóhelyi szegregáció következtében ezekben az intézményekben reális lehetőségként nem merülhetett fel a tanulói összetétel megváltozása.



Az iskolán belüli szegregáció felszámolására vállalkozó iskolák egy részében már a program beindítása előtt elkezdődött a szegregáció felszámolása, és a program eredményesen gyorsította fel ezt a folyamatot. Az iskolák egy másik részében ugyan még a program beindítása után is voltak roma többségű osztályok, de ezeket fokozatosan átszervezték. Vagyis ezeknek az iskoláknak az esetében az iskolák tanulói összetétele nem változott, de a fejlesztési program hatására jelentős belső változások kezdődtek el az osztályok között. A változásokkal szemben (részben a továbbképzéseknek köszönhetően) fokozatosan csökkent a pedagógusok ellenállása, és reális esély mutatkozott arra, hogy az iskolákon belül fokozatosan megszüntessék a szegregációs gyakorlatot.

A legjelentősebb változásokkal az iskolák közötti integrációra készülõ intézményekben kellett szembenézni. Közülük azokban az iskolákban, amelyekben eddig is sok volt a hátrányos helyzetű és roma tanuló, a pedagógusok pozitív várakozással fogadták az integrációs fejlesztést. Azokban az iskolákban viszont, ahova eddig kevés a hátrányos helyzetű és roma tanuló járt, s ahol most a program következtében arányuk jelentős növekedése várható, a pedagógusok meglehetősen szkeptikusan nyilatkoztak az integrációs tervek megvalósításának esélyeiről. Ezek a pedagógusok, annak ellenére, hogy ők maguk részt vesznek a programban, sőt esetenként azonosulnak is a program célkitűzéseivel, úgy gondolják, hogy a nem roma szülők ellenállásán meg fognak bukni az integrációs törekvések. Ha az önkormányzatok és az iskolák igyekeznek is betartani az erre vonatkozó új szabályokat, a nem roma szülők meg fogják találni azokat az eljárás módokat, amelyekkel az integráció megakadályozható.

„Ez addig fog működni, amíg egy tehetősebb csoport gyerekeit meg nem verik. Onnantól kezdve egyenes út vezet az egyházi iskolába. Sőt, olyat is hallani, hogy nem fogják megvárni, hogy ezek ide beszivárognak, és máris elkezdték a maguk kis érdekérvényesítését. Esetleg elindulnak egy olyan irányba, hogy nyitnak egy magániskolát. Ez már szóbeszéd tárgya, hogy magániskolát alapítanak. Most a törvényi módosítást nagyon igyekszik az önkormányzat megvalósítani. De amikor majd szeptemberben megjelennek itt a roma családok, mert azt ugye tetszik tudni, hogy a roma családok elég látványosan tudnak megjelenni. Tehát akik jönnek, azok látványosan jönnek, csapatosan jönnek, mert csapatban van az erő, ezt a képet sugallják, és elég hangosan kommunikálnak. Akkor majd megdöbbszent arcokat lehetett felfedezni. Hogyha majd gondok lesznek, és nem tudjuk őket kezelni, és mondjuk annak a tehetősebb gyerek szülőjének a sérelmét nem tudjuk orvosolni, az majd elindíthat egy lavinát. Beindíthatja a lavinát három irányba. Már most megfogalmazódott, hogy abba az egyházi iskolába, amelyik valaha tizenegynéhány fős osztályokkal indult, most hetven gyerek iratkozott be elsőbe. Ez döbbenetes szám. Nem vették fel őket, mert ők sem tudják egyelőre leültetni őket, és nem akarnak negyven fős osztályt elindítani. De azt gondolom, hogy ez a szám önmagáért beszél. Azt szokták mondani, hogy az a szülő, akinek van egy csepp esze, kiveszi az ilyen közezből a gyereket. Mert ed-



dig is volt itt roma gyerek, hogy ne lett volna, minden osztályban volt egy-kettő. De amikor ezek, mondjuk, összekerülnek négyen-öten, megsokszorozódnak. És innentől kezdve egy értelmiségi szülő, akinek nem az a lényeg, hogy a gyerek itt legyen az iskolában, meg hogy gondoskodjanak arról a nevelők, hogy épségben menjen haza, hanem az az érték, hogy nívós ismeretanyagot közvetítsenek, meg képességet fejlesszenek, ami ugye nem nagyon történik meg egy ilyen helyzetben, az a szülő egy idő után be fog sokallni.” (*Hajdúböszörmény2*)

Adatainkból tehát úgy látszik, hogy egyáltalán nem véletlen, hogy az iskolák közötti integrációt megvalósító fejlesztési programra pályáztak a legkevesebben. Ugyanis valamennyi általunk vizsgált szempontból (a hátrányos helyzetűekhez és a romákhoz való viszony, a szegregáció és az integráció megítélése) úgy látszik, hogy ennek a programnak az iskolákon belül (a pedagógusok és szülők körében) is bőségesen akadnak ellenzői, vagyis a program lebonyolításának sikere érdekében ezekben az esetekben az átlagosnál lényegesen több és hatékonyabb támogatásra és segísége lenne szükség.

LISKÓ ILONA

#### IRODALOM

- HAVAS GÁBOR, KEMÉNY ISTVÁN & LISKÓ ILONA (2001) *Cigánygyerekek az általános iskolákban*. Budapest: OI. [Kutatás Közben; 231].
- HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: FKI. [Kutatás Közben; 266].
- KÉZDI GÁBOR & SURÁNYI ÉVA (2008) Egy integrációs program hatása a tanulói teljesítményekre. *Educatio*, No. 4.