

PEDAGÓGUSOK NÉZETEINEK ÉS TAPASZTALATAINAK VIZSGÁLATA EGY DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉSSEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

Bereczky Krisztina* és Fejes József Balázs**

**Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Esélyegyenlőségi Projektiroda,
Dél-Alföldi Regionális Kapcsolati Pont*

***Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet*

A hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációjának mérséklése érdekében számos kezdeményezés indult az utóbbi néhány évben, ugyanakkor csekély tudással rendelkezünk ezen intézkedések hatásairól, következményeiről. Alig ismertek az integrációs, deszegregációs¹ folyamatokhoz kötődő pedagógusi tapasztalatok, vélemények, miközben e törekvések sikere jórészt a folyamat közvetlen résztvevőin, a pedagógusokon múlik.

Munkánk célja az volt, hogy egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben összegyűjtsük a pedagógusok tapasztalatait, valamint feltárjuk a deszegregációs, integrációs folyamatokkal kapcsolatos pedagógusi nézeteket. E célok közötti kapcsolatot a tanári gondolkodással foglalkozó kutatások kognitív alapokra épülő paradigmája teremti meg, mely szerint a tanárok rendelkeznek egy többé-kevésbé szervezett nézetrendszerrel, ami pedagógiai tapasztalataik értelmezését és gyakorlati tevékenységüket egyaránt befolyásolja. A kutatás eredményei egyrészt további deszegregációs intézkedések előkészítése, lebonyolítása során szolgálhatnak támpontokkal, másrészt a tanárképzésben és tanártovábbképzésben hasznosíthatók.

Kutatásunkban *Seidman*-féle fenomenológiai mélyinterjú révén 17 pedagógus tapasztalatainak és nézeteinek feltárását végeztük el. Tanulmányunk a nézet és a tapasztalat pedagógiai szempontú értelmezését követően áttekinti a témához illeszkedő pedagóguskutatásokat, röviden ismerteti a hazai szakirodalomban elérhető deszegregációs törekvések tapasztalatait, részletesen kitér az interjúk kontextusát jelentő szegedi intézkedésre, végül az empirikus vizsgálat eredményeiről számol be.

¹ *Integráció* alatt a kedvező és kedvezőtlen családi háttérű tanulók együttnevelését értjük az általános iskolában, utóbbiak alacsony aránya mellett az iskolába lépéstől kezdődően. A *deszegregáció* értelmezésünk szerint azt a folyamatot takarja, mely során egy *szegregált*, vagyis a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával jellemezhető általános iskolát megszüntetnek. A „helyi iskolarendszerek” tekintetében a deszegregáció optimális esetben így a szegregációtól az integráció felé tartó folyamat egy közbülső szakaszának tekinthető.

Elméleti háttér

Tanári nézetek és tapasztalatok

A pedagógusok gondolkodásának jelenleg egyik legmeghatározóbb kutatási iránya a tanári hitek, nézetek feltárásához kötődik (*Szivák, 2002*). Az irányzat kialakulásában, formálódásában jelentős szerepet játszik a tanulás konstruktivista megközelítése. E nézőpont szerint az emberi tudás konstrukció eredménye, a tudást az egyén maga konstruálja, és a felépített konstrukció alapvetően meghatározza az új információk befogadását, értelmezését, a tapasztalatok szervezését, valamint fontos része a cselekvést irányító kognitív folyamatoknak. A valóság és az egyén által konstruált tudás között nem alakítható ki egyértelmű megfeleltetés. Az egyén által konstruált tudás lényegesen eltérhet a tudományok által elismert tudástól, ugyanakkor nem állítható, hogy igaz vagy hamis. Ha nem is felel meg a tudománynak, megfelelő irányítója, szervezője lehet a cselekvésnek. Fennmaradása adaptivitásától függ, vagyis attól, hogy segíti-e az egyén környezethez való alkalmazkodását. A tanulás e megközelítés szerint tehát folyamatos konstrukció eredménye, az adaptivitás optimális lehetőségeinek keresése. Az elmélet további hangsúlyos eleme, hogy az új információk értelmezése a meglévő (előzetes) tudás segítségével történik, azaz a tanulás deduktív folyamatként írható le (*Nahalka, 1997*).

Ha az előbbiekből levonható következtetéseket átültetjük a pedagóguskutatás területére, belátható, hogy a pedagógus tevékenységei mögött meghúzódó tudáskonstrukcióhoz az elméleti tudás mellett a pedagógus saját szakmai tapasztalatainak elemzéséből származó tudása is jelentős mértékben hozzájárul. A pedagógusok gyakorlathoz kötődő elméletalkotó tevékenysége a tudományos eredményekhez hasonlóan releváns forrása a pedagógiai tudásnak. A pedagóguskutatás történetét figyelembe véve ez a korábbi megközelítésekhez képest új nézőpontot képvisel, és magyarázatot kínál a pedagógusképzés és a későbbi gyakorlati munka közötti összefüggés reméltnél gyengébb voltára (*Falus, 2001a*).

A pedagógusok tapasztalatain alapuló, gyakorlati tevékenységeit irányító, illetve a gyakorlati tapasztalatok értelmezésében lényeges szerepet játszó pszichikus konstrukciókat nevezik tanári nézeteknek. A nézetek mögött nem áll tudományosan igazolt tudás, nem illeszkedik szükségszerűen elfogadott pedagógiai elméletekhez, sőt, akár azokkal ellentétes is lehet, ám az egyén igaznak véli ezeket, gyakorlati filozófiáját, pedagógiai világszemléletét jelentik (*Falus, 2001a, 2001b; Hercz, 2005; Sántha, 2004*).

A nézetek forrásai *Falus* (2001b) szakirodalmi áttekintése alapján három csoportba sorolhatók: (1) személyes élettapasztalatok, melyek a gyermekkortól kezdve formálódnak, alakulásukban meghatározóak az egyén családi körülményei, neme, szocio-ökonomiai státusa, kulturális és földrajzi környezete; (2) a tanulói évekből származó élmények, pedagógusok példája és a velük kialakult kapcsolat; (3) a formális képzésből, illetve a gyakorlatból származó pedagógusi tudás. A források alapján világosan kirajzolódik, hogy jelentős egyéni különbségek létezhetnek, többek között a pedagógusi gyakorlathoz kötődő tapasztalatok különbözőségéből adódóan, mely empirikus munkánk szempontjából fontos kiindulópontot jelent.

A nézetek formálódásának, tartalmának ismerete elsősorban a tanárképzés, tanártovábbképzés számára nyújt hasznosítható információkat. A pedagógusjelöltek nézetei rendkívül nehezen alakíthatók, hiszen a már meglévő nézetek szűrőként funkcionálnak az új információk befogadásában (lásd *Dudás, 2006*), vagyis a pedagógusok gyakorlati tevékenysége inkább a tanulóként, majd pedagógusként szerzett tapasztalatokra, nem a tanárképzés során elsajátított tudásra épül. A nézetek megismerését a képzéssel összefüggésben *Falus (2001a)* két szempontból is indokoltnak tartja. Egyrészt az oktatásnak illeszkednie kell a meglévő nézetekhez, melyhez nélkülözhetetlen feltárásuk; másrészt ismernünk kell, hogy mely nézeteket szükséges megváltoztatni az oktatás hatékonyságának növelése érdekében.

Vizsgálatunk célja a nézetek mellett a pedagógusok tapasztalatainak feltárása, melyek a nézetekhez kapcsolódó kutatások fogalmi rendszerét alapul véve leginkább a pedagógusok gyakorlati tudásának feleltethetők meg. *Sántha (2004)* a nézetek és a tudáselemek kapcsolatát elemezve rámutat arra, hogy e konstrukciók a pedagógus tevékenységében átszövik egymást, a gyakorlatban nehezen szétválaszthatók, ahogyan a tudás pedagógusi gondolkodással összefüggésben értelmezett két fajtája, az elméleti és gyakorlati tudás határvonala sem jelölhető ki egyértelműen. Értelmezése szerint a gyakorlati tudás azokat a tudáselemeket jelenti, melyek nem az elméleti tudásból, illetve az azt megalapozó képzésből származnak, hanem az iskolai történések elemzéséből, valamint az így keletkezett következtetések hasznosításából.

Hazai pedagóguskutatások hátrányos helyzetű és roma tanulókkal kapcsolatban

A következőkben röviden áttekintjük azokat a pedagóguskutatásokat, amelyekre interjúvázlatunk elkészítésekor, illetve eredményeink értelmezésekor támaszkodtunk. Az 1990-es években a hazai szakirodalomban széles körben elfogadott volt az a nézőpont, miszerint a roma gyermekek iskolai sikertelensége elsősorban kulturális különbségekre, illetve az iskola részéről ezek figyelmen kívül hagyására vezethető vissza (lásd *Fejes, 2005* áttekintését). A témánk szempontjából releváns pedagóguskutatások egy része roma többségű osztályokban tanító tanárookra koncentrált, elsősorban a roma és a nem roma tanulók közötti lehetséges különbségekre összpontosítva. Bár a kutatásokban a pedagógusok több eltérő jellemzőt is említettek a roma és a többségi tanulók összehasonlítása során, a felsoroltak között nem volt olyan, mely egyértelműen etnikai jellemzőként értelmezhető (*Forray és Hegedűs, 1998; Liskó, 2001*). A szegény és kisebbségi szubkulturák határvonalának problémáját *Vajda Zsuzsanna (1994)* munkája szemléletes példákon keresztül tárgyalja, magyarázatot kínálva ezen eredményekre. Szakirodalmi áttekintése egyértelművé teszi, hogy a különböző kontinensen élő, de jövedelmi szempontból hasonlóan kedvezőtlen helyzetben lévő kisebbségek jellemzőiben számos hasonló vonás fedezhető fel, vagyis az észlelt különbségek, melyeket általában az adott kisebbségi csoporthoz köt a többségi társadalom, elsősorban a kedvezőtlen életkörülményekből és nem a kulturális különbségekből fakadnak.

A tanuláshoz szorosan kapcsolódó változók felméréseivel végzett, kulturális jellemzőket is vizsgáló hazai kutatások eddig nem találtak lényeges különbséget a hátrányos helyzetű többségi és a hasonló háttérű roma tanulók között (pl. *Fejes és Józsa, 2007*;

Lukács, 2009; Nahalka, 2009; Tóthné, 2001). Nagy József (1980) az 1970-es évek végén az iskolakészültség felmérésére irányuló nagymintás vizsgálatában a roma gyermekek elmaradásában egyetlen kulturális különbségre utaló jellemzőt talált, a beszédtechnikát. Megjegyezzük, hogy a hazai roma kisebbség többségének anyanyelve magyar, és a nem magyar anyanyelvűek körében egy folyamatos, az 1960-as évek második felétől egyre erőteljesebb nyelvváltás tapasztalható (Kemény, Jankó és Lengyel, 2004), így valószínűsíthető, hogy napjainkban az eltérő anyanyelvhez köthető kulturális különbségeknek az iskolai sikerességben alig van szerepe. Bár néhány kutatás (pl. Váriné, 2001) eredménye a roma és a nem roma tanulók közötti kulturális különbségekre utal, azonban ezekben a vizsgálatokban a tanulók családi hátterét a két al minta esetében nem egyeztetették, ebből adódóan a tanulók közötti eltérésekről nem dönthető el, hogy azok valóban kulturális különbségekre vezethetők vissza. Egy másik kutatásban (Bass és Lányiné, 2008) a tanulókkal összefüggő kulturális eltéréseket elemezték, mely során kismértékű különbséget találtak a WISC-IV intelligenciateszt magyarországi standardizálásakor a roma és a nem roma gyermekek között. Az okok számbavétele túlmutat e tanulmány keretein, az intelligenciamérés során tapasztalt kulturális különbségek lehetséges okairól magyarul Vajda (2002) munkája kínál áttekintést.

Fellegi Borbála és Ligeti György (2003), valamint Szuhay Péter (2008) a romológia oktatása kapcsán hívja fel a figyelmet arra, hogy a kulturális nézőpont hangsúlyozása a problémák etnicizálásához és az előítéletek egy új generációjának kialakulásához vezethet, amit a szerzőpáros tanárokkal készített interjúinak eredményei megerősítenek. Ugyancsak a problémák etnicizálásának veszélyeire mutat rá a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett pedagógusok körében végzett nagymintás kérdőíves felmérés (Szűcs és Fejes, 2010), melynek eredményei szerint a pedagógusok részéről a kulturális különbségek hangsúlyozása jelentősen akadályozhatja az integrációs, deszegregációs törekvéseket, és számos további válasszal összefüggésben a roma tanulókkal kapcsolatos kedvezőtlen vélemények egyik sarokpontjaként jelenik meg.

A kutatások egy másik vonulata a pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek attitűdjét vizsgálta azzal az előfeltevéssel, hogy a roma tanulók iskolai kudarcainak okai jelentős részben a tanári attitűdökben, előítéletekben keresendő (pl. Bordács, 2001; Géczy, Huszár, Sramó és Mrázik, 2002; Huszár, Géczy és Sramó, 2003; Takács, 2005). E vizsgálatokkal kapcsolatban ugyanakkor fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy általában hiányzik az a viszonyítási pont, mely segítségével értelmezni tudnánk, hogy a magyar társadalomban jelen lévőtől mennyiben térnek el ezek az attitűdök (kivéteklént lásd Horváth és Szabó, 1995). Ugyanakkor természetesen problémát jeleznek azon eredmények, melyek szerint pedagógusaink egy része úgy véli, hogy a roma tanulók oktatási kudarcai genetikai okokkal magyarázhatók (Bordács, 2001), illetve a roma diákok kisegítő iskolába irányítása iskolai problémák esetén elfogadható megoldás lehet (Szécsi, 2007).

Napjaink kutatásai a pedagógusoknak ma is kiemelt szerepet tulajdonítanak a szegregáció-integráció kérdéskörében, azonban sokkal inkább az oktatási rendszer szelektív működéséhez kötődően elemzik szerepüket (pl. Andl, Kóródi, Szűcs és Végh, 2009; Berényi, Berkovits és Erőss 2008; Erőss és Kende, 2008; Kende, 2005). A negatív attitűdökre vonatkozó vizsgálatokkal kapcsolatban Erőss és Gárdos (2007) munkája arra hívja

fel a figyelmet, hogy amennyiben feltételezhetők is a szegregáció háttérében előítéletek, e kutatási iránynak kevés a haszna, mivel az előítéletekből nem következik egyértelműen diszkriminatív viselkedés.

Havas (2008) a tanárok pedagógiai fatalizmusát említi a problémák egyik forrásként, amely a rendkívül nehéz körülményekből, illetve a nem megfelelő felkészítésükből adódik, és arra a meggyőződésükre utal, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók lemaradását az iskola alig képes befolyásolni. Mivel a halmozottan hátrányos helyzetűek között magas a roma tanulók aránya, a probléma gyakran etnikai színezetet kap, és a roma származás, valamint a kedvezőtlen szociális háttér összemosódik. Hozzáteszi ugyanakkor, hogy e jelenségek valószínűleg nem függetlenek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai arányától. A pedagógusi nézeteket feltáró kutatásokból megtudhatjuk, hogy az iskolai kudarcok (*Nagy*, 2002; *Réthy*, 2001), illetve a motivátlanság (*Réthy*, 2001) kialakulásában a tanárok a családi háttér szerepét helyezik előtérbe, az említett vizsgálatok azonban nem közölnek pontos adatokat arról, hogy a kérdezettek milyen tanulói összetételű iskolákban dolgoznak. A különböző intézményekben munkát végző pedagógusok gondolkodása között egyértelműen kimutathatók eltérések (pl. *Hercz*, 2005), így a jövőben mindenképpen fontos lenne a pedagógusi nézeteket az intézmények tanulóinak családi és etnikai háttére szerint is megvizsgálni. Ennek jelentőségére utal *Fellegi és Ligeti* (2003) felmérése is, melyben összefüggés mutatkozott a tanárok roma kisebbséggel kapcsolatos attitűdje és a kérdezett pedagógus osztályába járó roma tanulók aránya között.

A deszegregációs, integrációs folyamatok csak az utóbbi években indultak el, ezért alig találunk erre vonatkozó információkat a hazai szakirodalomban. *Németh Szilvia és Papp Z. Attila* munkái kivételt jelentenek, több kutatás eredményeit is közreadják, melyek e témával foglalkoznak. A roma tanulók integrációját elősegítő javaslatok gyűjtése érdekében szervezett tanári fókuszcsoportos beszélgetések során elsősorban a már szegregálódott iskolák problémái merültek fel, az integráció inkább módszertani problémaként jelent meg, célja pedig szűken értelmezve, főként a toleranciára neveléssel összefüggésben került elő (*Németh és Papp*, 2004). Ez arra utal, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok nincsenek tisztában az iskolarendszer szelektív működésével, illetve az integrációs, deszegregációs törekvések céljával. A pedagógusvélemények részletesebb feltérképezésének szükségességére utal *Németh és Papp* (2005) kismintás (75 fő) kérdőíves felmérése az eredménye is, amely szerint a megkérdezett pedagógusok valamivel kevesebb mint harmada fogadja el a kormányzat integrációs politikáját, míg közel ötödük teljes mértékben elutasítja. Az elfogadó válaszolók indoklásából kirajzolódó kép ugyancsak a célok homályosságára utal, hiszen az eredményesség növelése nem jelent meg a válaszok között, és az esélyegyenlőség említése is az utolsó helyen állt. Az integráció megvalósulásának elősegítését elsősorban módszertani újítások bevezetésében, a megemelt támogatásban, az önkormányzat ilyen irányú törekvésében, illetve a település közvéleményének befolyásolásában látják. Az integrációs folyamatokat gátló tényezők között főként az előbbieket hiánya szerepel, ugyanakkor kiegészül a roma kisebbség felelősségével.

Berkovits (2008) nevelési tanácsadók szakembereivel folytatott interjúiban az említett problémák közül az integráció céljának kérdése, valamint a roma származás és a

kedvezőtlen családi háttér összeolvadása egyszerre jelenik meg. A kérdezettek válaszaiban nem különült el a hátrányos helyzetű, roma és sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja. *Németh és Szilassy (2006)* fókuszcsoportos adatfelvétele ugyancsak arról számol be, hogy a hátrányos helyzetű, roma és sajátos nevelési igényű tanulók megkülönböztetésének hiánya az integrációs folyamatokkal összefüggésben általános jellemzőként kíséri végig a beszélgetéseket.

A szegregáció-integráció témakörében az eddigi legátfogóbb, illetve legnagyobb mintán végzett pedagóguskutatás *Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008)* nevéhez fűződik, mely hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatását segítő pedagógustovábbképzések hatásának megismerésére irányult. Az érintett pedagógusok közel 80 százaléka, összesen 2569 személy töltött ki kérdőívet a képzéseket megelőzően, míg a képzéseket követően 2091 fő. A továbbképzések előtt a pedagógusok majdnem harmada helyeselte az etnikai szegregációt, kétharmaduk a képességek szerinti elkülönítést. Több mint kétharmaduk szerint az integrált oktatás megvalósítására nincs reális esély, és leginkább azon intézmények pedagógusai vélték így, ahol integrációs programra vállalkoztak. Különösen gyakori volt az integrációval szembeni elutasító attitűd az észak-magyarországi, az észak-alföldi és a nagyvárosi iskolákban. A képzések hatására a pedagógusok véleménye az integrációval összefüggő kérdésekben alig változott, ami a nézetekkel kapcsolatos kutatásokat figyelembe véve nem meglepő. Megjegyezzük, hogy a témakörben használatos fogalmak (pl. integráció, szegregáció) pedagógusok általi értelmezésére nem tért ki a vizsgálat, miközben e fogalmak szakirodalmi és köznapis használata jelentősen különbözhet.

Hazai deszegregációs intézkedések

A hazai szakirodalom a szegedi deszegregációs intézkedés mellett (lásd *Fejes és Szűcs, 2009a, 2009b; Szabó, 2008*) a hódmezővásárhelyi modellről (lásd *Nagy, 2008; Nagy és Szűcs, 2007*) és a nyíregyházi deszegregációs lépésről számol be részletesebben (lásd *Kerülő, 2008, 2010; Kerülő és Mayer, 2008*). A felsoroltak mellett egy kistéleplülés tagiskolájának megszüntetéséről olvashatunk *Andl Helga (2008)* munkájában. Bár az utóbbi intézkedés esetében nem tudatos deszegregációról van szó, tapasztalatai számos lényeges következtetés levonását teszik lehetővé a választott deszegregációs stratégiák következményeit illetően. A nyíregyházi és a Baranya megyei intézkedések esettanulmány jellegű leírásait viszonyítási pontként használhatjuk eredményeink értelmezésekor, ezért a szegedi deszegregációs intézkedés és az intézkedést támogató Hallgatói Mentorprogram rövid ismertetése előtt összefoglaljuk ezeket.

Nyíregyháza városvezetése a cigányok által lakott Huszár-telep iskoláját 2007-ben szüntette meg az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány feljelentésére reagálva, és az iskola tanulóit hat nyíregyházi iskolába helyezte át. A bezárt iskola pedagógusainak egy részét a deszegregációs folyamatot segítő mentortanárnékként foglalkoztatták tovább a befogadó intézményekben (*Kerülő, 2008*). Vizsgálatunk szempontjából kiemelő, hogy a befogadó iskolák pedagógusai egyöntetűen az iskola felmenő rendszerben történő megszüntetése mellett érveltek az alsó tagozattal kezdve. A felső tagozatosok esetében alig láttak esélyt a sikeres beilleszkedésre, a tanulási problémák felszá-

molására. A mentortanárok a deszegregációt kísérő problémákkal kapcsolatban elsősorban arról számoltak be, hogy a tanulók lemaradásáért őket teszik felelőssé, illetve azonnali megoldásokat várnak tőlük, miközben kollégáik gyakran nem kezelik partnerként őket (Kerülő, 2010).

Andl (2008) írása egy kistelepülés iskolájának megszüntetéséről nyújt részletes képet. A gyermekek csökkenő létszáma miatt bezárt tagiskola tanulóinak közel fele volt cigány származású, akiknek jelentős része végül az intézmény másik tagiskolájába került. Az iskola megszüntetéséhez vezető folyamat kezdete a 2003/2004-es tanévre tehető, amikor a jelentkezők alacsony száma miatt az intézmény nem indíthatott első osztályt, majd a felgyorsuló események következtében az intézményt a 2005/2006-os tanév végén be kellett zárni. Nem tudatosan, illetve nem deszegregációs céllal elindított folyamatról volt szó, mégis példa arra, milyen következményei lehetnek annak, ha egy deszegregációs intézkedés keretében az elhúzódozó iskolabezárás mellett döntenek.

A beszámoló szerint a tanulói összetétel homogenizálódása a 2003/2004-es tanévet követően erősödött, a tanárok és a diákok egyre motiválatlanabbakká váltak, a tantestület fluktuációja magas volt, a pedagógusok gyakran tanév közben távoztak, és egyre kevesebb szülő íratta be gyermekét az iskolába. Az esettanulmány az iskolabezárás elhúzódozó formájának számos lehetséges pozitív hozadékát sorolja fel, mely elsősorban a fogadó iskola felkészülését jelenthetné, például az érintettek tájékoztatásával, közösségépítéssel a korábbi tagintézmények tanárainak, tanulóinak körében. Az előzőek a valóságban azonban nem realizálódtak: „*az előnyök helyett a hátrányok (például a gesztoriskola presztízsvesztesége) foglalkoztatták a fogadóiskola szereplőit, stratégia helyett a keserűség, bizonytalanság érzése erősödött, ez a destrukció pedig hasonló mintázatot mutat, ahhoz, amit a telepi iskola esetében nyomon követhettünk.*” (Andl, 2008. 158. o.) Az elhúzódozó iskolabezárás összességében inkább kedvezőtlen következménnyel járt.

Interjúink kontextusát a szegedi deszegregációs intézkedés és az intézkedést támogató Hallgatói Mentorprogram jelenti. A szegedi deszegregációs lépés keretében a többségében roma, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók által látogatott Móra Ferenc Általános Iskolát szüntették meg, és a tanulókat 11 szegedi általános iskolába irányították. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 22 gyermek került, a legkevesebbet fogadó intézménybe hét, egy-egy osztályba legfeljebb három tanuló. Az intézkedést kísérő problémák enyhítésére egy pedagógusokból és egy pedagógusjelöltekből álló mentori hálózatot alakítottak ki.

A város vezetése a deszegregációs intézkedés részeként állította fel a mentori rendszert, elsősorban a bezárt iskola pedagógusaiból, néhány esetben az iskolában már alkalmazásban álló fejlesztőpedagógus vagy gyermek- és ifjúságvédelmi felelős bevonásával. Így a tanulókkal együtt a legtöbb esetben tanárokat is áthelyeztek (továbbiakban: mentortanárr) a diákok felzárkóztatása, beilleszkedésük elősegítése céljából.

A tanulók beilleszkedésének további támogatására a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete két helyi civil szervezettel, a Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesülettel (DARTKE) és a Lakhatás Iskolázottság Foglalkoztatottság Közhasznú Egyesülettel (LIFE) együtt pedagógusjelöltekből álló mentorhálózattal

tot szervezett a Roma Education Fund pénzügyi támogatásával.² A Hallgatói Mentorprogram keretében a Szegedi Tudományegyetem pedagógusjelöltjei (továbbiakban: mentorhallgató) segítik a megszüntetett intézmény tanulóinak beilleszkedését mind szociális, mind tanulmányi szempontból a befogadó iskolák mentortanárainak, pedagógusainak irányításával (részletesen lásd *Fejes és Szűcs*, 2009a, 2009b; *Szabó*, 2008).

A kutatás leírása

A metodológiai követelményeknek a *Sántha Kálmán* által közölt kvalitatív kritériumkatalógus alapján kívántunk megfelelni (lásd *Sántha*, 2007. 175–177., 2009. 120–123.). A következőkben e kritériumkatalógus saját kutatásunkhoz illesztett szempontrendszerét mutatjuk be.³

1) *Kutatói álláspont dokumentációja*. Célunk az volt, hogy a szegedi deszegregációs intézkedéssel összefüggésben az első tanévet követően (1) összegyűjtsük a pedagógusok tapasztalatait, elsősorban a felmerülő problémákat, hatékonynak mutató gyakorlati megoldásokat, jövőre vonatkozó javaslatokat; (2) megismerjük a hátrányos helyzetű és roma tanulókkal, a szegregációval, a deszegregációval és az integrációval kapcsolatos nézeteket; valamint (3) feltárjuk a nézetek és tapasztalatok kapcsolatát a deszegregációs, integrációs folyamatok esetében. Vizsgálatunk során a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett 11 befogadó iskola pedagógusait kerestük meg, minden intézmény esetében egy mentortanárral és egy nem mentortanárral terveztük az interjú elkészítését.

2) *A kutatási kérdéscsoport relevanciája*. Mivel a deszegregációs folyamatok csak az utóbbi években indultak el, az e törekvésekhez kötődő pedagógusi tapasztalatok, vélemények kevésbé feltártak, bár ezek ismerete hasznos támpontokat kínálhat további deszegregációs intézkedések előkészítése, lebonyolítása során, valamint hasznosíthatók a tanárképzésben, tanár-továbbképzésben.

3) *Előfeltevések*. Az interjúvázzlat felépítésében lényeges szerepet játszottak a korábban bemutatott tanulmányok alapján megfogalmazott előfeltevéseink. Kiindulópontnak tekintettük, hogy (1) a hátrányos helyzetű és a roma tanulók iskolai sikertelenségeivel kapcsolatos tanári nézetek és korábbi tapasztalatok között szoros kapcsolat feltételezhető, (2) a pedagógusok jelentős hányada nincs tisztában a deszegregációs, integrációs törekvések céljaival, (3) amely valószínűleg hatást gyakorol a vizsgált deszegregációs intézkedés támogatásán, illetve a felzárkóztatással összefüggő gyakorlati tevékenységükön keresztül a folyamatra.

4) *Mintavételi stratégiák indikációja*. A deszegregációs intézkedésben való érintettség a mentortanárok esetében egyértelmű volt, míg a másik alcsoport kiválasztásánál a hólabda-stratégiát alkalmaztuk. A mentortanárok információira támaszkodva választot-

² A 2008/2009-es tanévtől a Hódmezővásárhelyi Romák Egyesülete, a 2010/2011-es tanévtől a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézete is bekapcsolódott a Hallgatói Mentorprogram megvalósításába.

³ A vizsgálat bemutatásának alapjául szolgáló szempontrendszer kialakításánál további kiindulópontot jelentett *Hercz Mária és Sántha Kálmán* (2009) munkája.

tuk ki a leginkább érintett pedagógusokat a szegregált iskolából érkező tanulókkal kapcsolatos tanári munka mennyisége és a tanulókkal kapcsolatos informáltságuk alapján.

5) *Adatgyűjtési eljárás dokumentációja*. A kutatásban való részvételt kilenc intézményből 17 fő vállalta, melyből hatan voltak korábban a bezárt intézmény pedagógusai. Két iskola elzárkózott a vizsgálatban való részvételtől, valamint két mentortanár az előzetes egyeztetést követően végül nem vállalta az interjút. Fontosnak tartjuk azt is, hogy a minta nagyságát jelentősen befolyásolta az interjúfelvételek ideje alatt a helyi napilapban megjelent, országos visszhangot kiváltó újságcikk, ami néhány mentortanárnak tulajdonított rasszista kijelentéssel foglalkozott.⁴

Az interjú elkészítéséhez az *Irwing Seidman* (2002) által kidolgozott fenomenológiai mélyinterjú alkalmaztuk. Véleményünk szerint a vizsgálat során használt kvalitatív technika mindazon túl, hogy alkalmas a tanári nézetek és tapasztalatok feltárására, lehetőséget nyújt a kontextus figyelembe vétele miatt a nézetek és tapasztalatok összefüggésének megismerésére is.

Az interjú e típusa a kikérdezéses élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációjaként értelmezhető. A módszert főként nyílt kérdések jellemzik, melyek legfőbb célja, hogy az adatközlő egy adott témával kapcsolatos tapasztalatait, megélt érzelmeit feltárja, rekonstruálja. A módszer három egységből épül fel, és három egymást követő alkalmat feltételez. Ez a szisztematikus felépítés (1) a tapasztalatok kontextusának megteremtését (fókuszált élettörténet), (2) a részletek eredeti összefüggésükben való rekonstruálhatóságát (adott terület tapasztalatai) és (3) a saját tapasztalat értelmezésének elősegítését (reflexió) szolgálja.

Az időbeni korlátokat *Seidman* (2002) egységesen 90 percben állapítja meg, ugyanakkor az ettől való eltérés megengedett. A legfontosabb alapelv az egységek hármas tagolásának (kezdés, kifejtés, befejezés) egyenlő arányú megtartása, függetlenül az időkerettől. A három rész interaktív viszonyban áll egymással, előkészíti a következőt, ezért különösen indokolt az egyes részek céltartási fegyelmének megtartása.

A hármas tagolást követtük interjúvázlatunk kérdéseinek rendezésénél, melyben a tapasztalatok mellett az azokon alapuló nézeteknek is teret engedtünk. A *fókuszált élettörténet* feltárása során a témánk szempontjából lényeges nézetek forrásaira koncentráltunk. A hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók elfogadásával, helyzetük kezelhetőségével kapcsolatban a családi miliőben, az iskolai környezetben, a tanári pályára való felkészítés során és a pedagógusi munkához kötődően szerzett tapasztalatok megismerése, valamint a fontosabb háttér adatok regisztrálása volt a célunk.

Az *adott terület nézeteit és tapasztalatait* vizsgáló rész keretében a szegedi iskolabezárást szélesebb társadalmi kontextusba helyeztük. A szegregáció általános megítélését, az iskola megszüntetésének körülményeihez kapcsolódó vélekedéseket, továbbá a bezárt iskola tanulóinak az új iskolákba történő beilleszkedését elősegítő munkát vizsgáltuk.

A *személyes tapasztalatokra és nézetekre reflektáló összegezésben* a deszegregációs folyamat eredményes előkészítésének ismérveit, az integrációs törekvések támogatásá-

⁴ A megjelent írás véleményünk szerint félrevezető, több ponton ellentmond tapasztalatainknak (lásd *Sulyok*, 2008).

nak lehetőségeit, valamint a tanulók esélyein és pedagógusaik felelősségén keresztül a szegregáció és deszegregáció megítélésének további részleteit kívántuk felszínre hozni.

A nézetek és a gyakorlati tudás a pedagógus tevékenységében átszövik egymást, egyértelmű megkülönböztetésük lehetőségei korlátozottak. E probléma enyhítése érdekében interjúvázlatunk kialakítása során arra törekedtünk, hogy a leglényegesebbnek tartott témák esetében külön-külön fogalmazzuk meg kérdéseinket az elméleti konstrukcióknak megfelelően, először az adott jelenségre (nézetekre), majd az azzal kapcsolatos gyakorlati tudásra (tapasztalatokra) vonatkozóan.

A pedagógusokkal való kapcsolatfelvétel minden esetben személyesen, az adott iskolát felkeresve történt 2008 októberében. Az interjúalanyok elfoglaltságára tekintettel az interjúk fele egyszeri beszélgetés alkalmával készült, átlagosan két-két és fél óráig tartott, megtartva a *Seidman* által javasolt hármas egységet. A többszöri alkalommal felvett interjúk esetében 45 perces interjúegységek voltak jellemzőek, igazodva az iskolai közegből adódó tanórai keretekhez. A beszélgetéseket diktafonnal rögzítettük, amihez minden interjúalany hozzájárult.

6) *Trianguláció*. A személyi trianguláció elvét figyelembe véve a vizsgálat előkészítését és az előkutatások tapasztalatai alapján az interjúvázlat újrastrukturálását ketten végeztük. Az elméleti triangulációnak eleget téve több elméleti koncepciót alkalmaztunk. A módszertani triangulációnak való megfelelés különböző módszerek együttes alkalmazását indokolja, mi mégis egyedülként a *Seidman*-féle fenomenológiai mélyinterjút alkalmaztuk. Az önmagában komplex módszer hármas tagolású szerkezete biztosíthatja az adott téma különböző szempontok szerinti megközelítését (lásd *Golnhofer*, 2001; *Sántha*, 2006; *Szabolcs*, 2001). Egyetlen technika alkalmazása bizonyos mértékig minden esetben szelektál, ezért ennek figyelembe vétele mellett szükséges eredményeinket értelmezni. Az adatok triangulációjának azzal igyekeztünk eleget tenni, hogy mind a bezárt, mind a befogadó iskola pedagógusait megkerestük a kutatás során. A rendelkezésünkre álló időkeret és a technikai korlátok miatt a befogadó iskolákban az átkerült tanulók beilleszkedési folyamatában leginkább érintett tanárokat kerestük fel.

7) *Értékelési technikák dokumentációja*. Az interjúk begépelte szövegeit kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel, a manuális kódolás során kialakított fő tartalmi kategóriákat, illetve alkategóriákat papír-olló módszerrel rendeztük. A kódolásnál a *Theory*-féle hármas mechanizmust követtük. A nyílt kódolás során a szövegrészeket főbb tartalmi kategóriákba rendeztük, melyeken belül az axilális kódolással újabb alkategóriákat képeztünk. Végül a szelektív kódolás segítségével a kutatás egészét tekintve kulcsfontosságú kategóriák kiemelését és összefüggéseik vizsgálatát végeztük el (lásd *Sántha*, 2009. 76–82.).

8) *Limitálás*. 17 fős mintánk a vizsgált populáció alacsony száma miatt megfelelőnek bizonyult a telítettségi határ elérésének szempontjából. A felvett interjúk alapján sikerült felrajzolni egy általános képet a deszegregációs, integrációs törekvésekkel kapcsolatos tanári gondolkodásról, a tapasztalatok feltárása esetében pedig hasonló, jól azonosítható témakörök kerültek elő, vélemények fogalmazódtak meg. Ugyanakkor az eredmények a vizsgálat szűk keresztmetszete miatt nem általánosíthatók szélesebb körben, reményeink szerint azonban a pedagógusi gondolkodás mélyebb rétegeinek feltérképezésével, tágabb

összefüggéseinek figyelembe vételével a korábbiaknál részletesebb képet kaphatunk kutatásunk tárgyáról.

Eredmények

Az eredményeket bemutató szövegrészek elrendezésekor arra törekedtünk, hogy a megkérdezett pedagógusok tapasztalatait és nézeteit elkülönítve mutassuk be. A tapasztalatok, javaslatok összegyűjtése mellett így kívántuk láthatóvá tenni a tanári gondolkodás azon elemeit, amelyek ismerete a deszegregációs és integrációs folyamatok hatékonyságát elősegíthetik. Először az adott kérdéskörrel összefüggő tapasztalatokat, majd a hozzá kapcsolható nézeteket ismertetjük nagyobb témakörökbe rendezve. Az egyes szövegrészek tartalma és az előzetes elméleti kategóriák között egyértelmű, objektív megfeleltetés nem lehetséges, továbbá a tapasztalatok, javaslatok egy része elsősorban az iskolai munka szervezésének szempontjából lényeges, így az ezekhez kapcsoló nézeteket nem vizsgáltuk.

A fogadó iskola tanárainak és a mentortanárok válaszait a legtöbb esetben külön elemeztük, hiszen az előzetes tapasztalatoknak köszönhetően – mint szakirodalmi áttekintésünkben rámutattunk – lényeges különbségek feltételezhetők a két csoport között. A fókuszált élettörténet feltárása kapcsán alig találtunk olyan körülményt, amely a témánkkal kapcsolatos pedagógusi gondolkodásmódot jelentősen meghatározta volna, így az eredmények bemutatásakor e kérdéskört nem érintjük.

A szegedi deszegregációs intézkedés megvalósítása

A szegregált iskola bezárásának szükségessége felől érdeklődve jól megkülönböztethető a bezárt iskola egykori pedagógusainak, illetve a befogadó iskolák tanárainak véleménye. Az előbbiek jelentős része nem értett egyet az intézmény megszüntetésével, míg a befogadó iskolák tanárai általában támogatták a folyamatot, legalábbis elméletben, vagyis egyetértettek azzal, hogy az iskolát be kellett zárni, azonban a megvalósítás módja ellen általában tiltakoztak. Elsősorban a többségi szülők elvándorlásától, a „lábbal szavazás” jelenségétől tartottak. Ennek lehetősége a megszüntetett iskolához legközelebb fekvő intézményben valóban felmerült, azonban a közelség mellett ebben közrejátszott az is, hogy az előzetes tervek szerint a mórás tanulók közel harmada ebbe az iskolába került volna. Ez az elképzelés felháborodást váltott ki mind a szülők, mind a tanárok részéről, és magában hordozta annak a lehetőségét, hogy egy újabb szegregátum alakuljon ki. A szóban forgó iskola a médiát is felhasználta nyomásgyakorlás céljából, valószínűleg ennek is köszönhetően végül az előzetes elgondolás ellenére csökkentették az ide irányított tanulók létszámát.⁵

Az egykori szegregált iskola tanárainak az iskolabezárás elleni legfőbb érve az volt, hogy a roma szülők jelentős része nem támogatta a folyamatot. E meggyőződésüket töb-

⁵ A helyi sajtó is beszámolt az indulatokat kavarázó szülői fórumról (lásd *Újszászi*, 2007).

ben kulturális különbségeket középpontba állító érvekkel is alátámasztották, illetve a deszegregációs folyamatot a többségi társadalom asszimilációs törekvéseihez hasonlították.

„Másik dolog, őket is meg kell kérdezni, mert ők nagyon szeretnek együtt lenni – számunkra a kisebb, szűkebb család, de náluk az egész család, ami kiterjedhet negyvenötven főre is –, mert ők szeretnek így együtt lenni, meg egymás közelébe tudni magukat. Így érzik jól magukat. Tehát mindig felmerül a kérdés, hogy őket is meg kell kérdezni, hogy vajon ők szeretnék-e. Az nagyon érdekes volt számomra, mikor kiderült, hogy a Móra iskolát bezárják, hozzánk jöttek be sokszor kiabálva, meg magukból kikelve, hogy miért zárják be az iskolát, mert ők nem akarják.”

„Ha mi erőszakosan próbáljuk elismertetni velük a mi értékrendünket, meg vagyunk győződve, hogy nekik ez a jó, de ők másba születtek. Mások a hagyományaik, más a kultúrájuk, ez nyilván, elnézést, nem azt mondom, hogy jó vagy nem jó, de ennek valahol nem lesz jó vége [...] az erőszakosságnak. Ellenállnak, ők voltak leginkább ellene ennek az egész deszegregációs intézkedési csomagnak.”

A megkérdezettek többsége nem volt elégedett a deszegregációs folyamat lebonyolításával és egyetértés mutatkozott abban is, hogy az iskola felmenő rendszerben történő megszüntetése lett volna a legjobb megoldás. Néhány kérdezett szerint az alsó tagozatos tanulók új iskolába irányítása még eredményes lehet, ugyanakkor a felső tagozatosok esetében ez semmiképpen nem lehet sikeres. Figyelembe kell vennünk e válaszok értelmezésekor, hogy a felmenő rendszerben történő megszüntetés esetében a kérdezett pedagógusoknak tulajdonképpen nem kellett volna feladatot vállalniuk a deszegregációs folyamat intézményi szintű megvalósításával kapcsolatban.

Az elhúzódó iskolabezárás ellenérve lehet egyrészt a fejkvóta alapú finanszírozás, másrészt az iskolabezárást megelőző hónapokban szerzett tapasztalatok (lásd *Szűcs*, 2007), melyek arról tanúskodnak, hogy a bizonytalanság egyértelműen az oktatás minőségének csökkenéséhez vezet (pl. magatartási problémák megnövekedése, pedagógusok hiányzása munkakeresés miatt). Ezt a szakirodalmi áttekintésben hivatkozott Baranya megyei iskola bezárásának tapasztalatai is megerősítik (lásd *Andl*, 2008).

A felmenő rendszerben történő intézménymegszüntetés mellett további javaslatok is megjelentek, amikor arról érdeklődtünk, hogy „*Ha Ön lenne most egy befogadó iskola igazgatója, hogyan készítené elő a folyamatot?*”. Válaszaikban a pedagógusok elsősorban a szegregált iskolából érkező tanulókról való előzetes információgyűjtés igényét, illetve a hasonló intézkedésben érintett intézmények tapasztalatainak megismerését fogalmazták meg. Mindemellett a pedagógusok fele kiemelte, hogy ezeknek a tanulóknak az elsőtől, sőt, óvodától kezdődő integrált oktatása lenne a legnagyobb segítség, illetve ez lenne a legkívánatosabb annak érdekében, hogy a pedagógusok eredményesen elejét vehessék a tanulmányi és szociális hátrányoknak.

Érdekes kép rajzolódik ki az iskolabezárás háttérben álló okokra vonatkozó véleményekből. A befogadó iskolák pedagógusainak többsége nem tudja megindokolni, mi állhat az intézkedés háttérben, legfeljebb általánosságban említik a roma kisebbség társadalmi integrációját. A mentortanárok elsősorban politikai és jogszabályi okokat feltételeznek az intézkedés háttérben. Az eredményesség, esélyegyenlőség kérdése egyáltalán

nem merült fel a válaszokban, sőt, a mentortanárok egyike szerint tulajdonképpen nem is volt probléma az iskola működésével.⁶

„Erre nem tudok mit mondani, mert én úgy gondolom, hogy jó működött az iskola. Volt egy-két gyerek, aki valóban problémás volt, talán, ha az ő helyzetükre sikerül valami igazán jó megoldást találni, akkor még hatékonyabb lehetett volna a munka, de úgy gondolom, hogy nem volt rossz.”

Ugyanakkor többször utaltak a mentortanárok a bezárt iskola működésével kapcsolatos tapasztalataikra, melyek szerint egyértelmű, hogy a szegregált iskolákra jellemző folyamatok következtében a tanulók csökkentett minőségű oktatásban részesültek, hiszen, természetes módon, az átlaghoz igazított követelményeket alkalmazták.

A következő idézetek kiválóan szemléltetik, hogy az erőfeszítések ellenére, ha a hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő tanulók aránya egy tanulóközösségben magas, kevés az esély az eredményességre. A szakirodalom tanulással szembehelyezkedő szubkultúrának nevezi a jelenséget, mely a csoport kedvezőtlen normáira, motiválatlanságára utal. A tanári követelmények, elvárások csökkenése részben e jelenségre adott reakcióként értelmezhető (lásd *Józsa és Fejes, 2010; Kertesi és Kézdi, 2009; Sidanius és Pratto, 2005*).

„Akárki tanár van ott, egyszerűen egész osztályokat nem lehet megbuktatni, a követelményszintet le kellett vinni. A tanulókat egymáshoz viszonyítva kellett értékelnit, és ez meghatározta a színvonalat is, de ez nem azt jelenti, hogy a tanárok nem bírták megtanítani, ezt tapasztalhatják a befogadó pedagógusok.”

„Volt olyan osztály, ahova nem szívesen mentem be, de nem azért mert cigányok, hanem mert láttam, hogy olyan fokú ellenállást és motiválatlanságot hordoznak magukban a gyerekek, és mutattak, és »ők aztán elő nem veszik a tankönyvet« és ugye, ha már kettő meg merte, akkor már a többi se. Sajnos volt ilyen is.”

Az eltérő tapasztalatok következtében az iskola szegregálódásának folyamatát illetően is kitapintható a különbség a bezárt és a befogadó intézmények tanárai között. Utóbbiak kizárólag az iskola területi elhelyezkedésére vezetik vissza a folyamatot, míg a mentortanárok említik a többségi szülők elvándorlását, illetve azt is, hogy az intézmény a problémás tanulók városi gyűjtőhelyévé vált.

A hazai iskolarendszer szelektív működésével kapcsolatos nézetek

Az eddigiek alapján látható, hogy a kérdezett pedagógusok gondolkodásában a szegregáció kontra integráció kérdése nem kapcsolódik össze az eredményességgel és az esélyegyenlőséggel. A magyar iskolarendszer szelektív működésére vonatkozó kérdésekre adott válaszok ennek háttéréről nyújtanak bővebb információt.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok a szabad iskolaválasztással kapcsolatban általában nem látnak problémát, mindössze ketten említik az interjúalanyok közül, hogy ennek igazi előnyeit főképp egy szűk, kiváltságos réteg élvezheti. Felvetettük a pedagógusoknak a PISA-felmérések egy központi tanulságát is: „*Mi a véleménye arról, hogy a*

⁶ A kompetenciamérésen elért eredmények alapján az intézmény igazolhatóan az ország egyik legrosszabb teljesítménymutatókkal rendelkező iskolája volt.

hazai iskolarendszer a hátrányos helyzetű tanulók hátrányait nem képes kompenzálni, sőt, inkább felerősíti azokat? Az interjúalanyok néhány kivételtől eltekintve azt hangsúlyozták, hogy mindent megtesznek, de az osztályok mérete és a rendelkezésre álló idő miatt nem látnak több lehetőséget a hátrányok kompenzálására. Többen felvetették annak a kérdését is, hogy a családi hátrányok csökkentése elvárható-e egyáltalán az iskolától, a pedagógusoktól.

„Én azt gondolom, hogy ilyen magas létszámú osztályokban nincs idő, energia arra, hogy külön foglalkozzanak ilyen gyerekekkel.”

„Ez is olyan dolog, hogy nem az iskolarendszer kompenzál, hanem a pedagógus, aki nap mint nap foglalkozik a gyerekekkel.”

A problémát a megkérdezettek egyike sem értelmezte rendszerszinten, kizárólag saját lehetőségeiket vették számba, érzékletesen szemlélteti ezt az utolsó idézet. Ezek az eredmények mindenképpen a pedagógusok szélesebb körű tájékoztatásának, a probléma részletesebb ismertetésének szükségességére hívják fel a figyelmet az iskolai szelekció, szegregáció kérdéskörét illetően.

A tanulókkal szembehelyezkedő szubkultúra megjelenésének központi szerep tulajdonítható a szegregált oktatás kedvezőtlen hatásainak tekintetében, így az említett összefüggésre külön rákérdeztünk: *„Mi a véleménye arról, hogy a problémás gyerekek koncentrált jelenléte egy osztályban tanulókkal szembehelyezkedő magatartást eredményez?”*. A válaszok alapján a tanulói összetételt tekintve a korábbi tapasztalatok jelentősen befolyásolják a szóban forgó összefüggéssel kapcsolatos vélekedéseket. Az egykori szegregált iskola pedagógusai kivétel nélkül egyetértettek e jelenség létezésével, míg a befogadó intézmények tanárainak jelentős része vagy nem látott kapcsolatot a problémás tanulók aránya és a csoportnormák, motiváltság között, vagy kezelhetőnek vélte az ebből adódó nehézségeket. A képességek szerinti homogén és heterogén csoportok összeállításával kapcsolatban a pedagógusok egyöntetű véleménye, hogy az oktatás jóval könnyebb homogén csoportban, miközben többen elismerik, hogy ez kedvezőtlen következményeket vonhat maga után.

„Az biztos, hogy ha alacsony szintű azonos képességűek vannak együtt, tehát az rettenő hátrány. Mert egymáshoz képest, meg önmagához képest is viszonyítva a színvonal nagyon alacsony. Nem látja a más mintát, hogy így is lehet csinálni, ami példaként követhető.”

„Ha nagyon gyenge képességű osztályban kell tanítani, akkor hozzájuk kell szabni a feladatokat, mert akkor lesz sikerélmény.”

Az eltérő képességű tanulók együttoktatásának előnyeivel kapcsolatban a legtöbben a jó tanulók társaikra ható motiváló erejére hivatkoztak. Bár a kérdezettek általában elismerték a heterogén tanulói csoportok oktatásában rejlő lehetőséget, úgy vélik, hogy a szükséges körülmények – például alacsonyabb óraszám, alacsonyabb osztálylétszám, pedagógiai asszisztens alkalmazása, megfelelő pedagógusi szemléletmód – ehhez nem adóttak. Néhányan az egy-egy osztályon belül fennálló túl nagy különbségek kezelhetetlenségére is felhívják a figyelmet.

„Na most egy olyan osztályban, olyan gyerekeket tanítani, aki elolvasta a Harry Potter nyolcat és egy olyan, aki nem tudja helyesen leírni azt, hogy tollbamondás [...] hát ezt összehozni, nem tudom, hogy hogyan lehet [...] nehéz olyan módszereket alkalmazni, ami mind a két típusnak megfelel. Ez egy olyan embert próbáló feladat, amit én nagyon szeretnék, ha valaki megmutatná, hogy hogyan kell.”

A mentortanárok és mentorhallgatók munkájának megítélése

A deszegregációs lépés részeként létrehozott 16,5 új álláshelyből a befogadó iskolákban 10 helyet töltöttek be az iskolabezárást követő tanév kezdetén a megszűnt iskola tanárai. A fennmaradó helyeket az intézményekben korábban is alkalmazásban álló fejlesztőpedagógus vagy gyermekvédelmi felelős töltötte be. A pedagógusok továbbfoglalkoztatása egyértelműen a konfliktusok csökkentését szolgálta, hiszen az iskolabezárás így nem járt együtt nagyobb létszámú elbocsátással, az új iskolába kerülő tanulók, illetve a fogadó iskolák pedagógusai többletsegítségre számíthattak. A befogadó iskolák kérdezettjeinek többsége szerint számottevő támogatást jelentettek a tanulókkal átkerülő pedagógusok, akik elsősorban a szülőkkel való kapcsolattartásban segídeknek.

„A cserepes sori szülők nem jönnek be szülő értekezletre. Inkább velem beszélnek, üzennek vagy bejönnek. [...] Azért megyek ki én mindig. Már itt tudják a kollégák, hogy melyik az a nap, amikor ki szoktam menni. És akkor már gyűlnek az asztalomra a kis cédulák, hogy kinek mit kell üzeni, milyen elintéznivalót, mit kell beírni, értesíteni, hogy ki hiányzott sokat. Tartom a kapcsolatot a gyermekvédelmisékkel, és akkor az ebédbefizetéseknel is sokszor vannak elmaradások, félreértések [...] kell, kell. Őnekik sokszor hiába írunk egy hivatalos levelet, vagy elolvassák, vagy nem. Ha én elmegyek és elmagyarázom, hogy mi a probléma, akkor vagy bejön velem, vagy rajtam keresztül elintézzük.”

„A mentortanár nagyon sokat dolgozott az olyan ügyeken, ami azt gondolom, hogy nem az ő feladata. Gyakorlatilag a saját kocsiján szállított be gyerekeket az iskolába, akik akkor jöttek, ha ment értük. [...] Az ember úgy elképzeli, hogy jönnek a gyerekek az iskolába, és akkor mi tanítjuk őket [...] Tehát ezt a mondat előtti nagy csöndet kellett neki megoldania, napi szinten, rengeteg órába, hogy jöjjenek, itt legyenek, ne menjenek el korábban, meglegyen a felszerelésük, tényleg mindent ő intézett, a bérletektől kezdve, tehát mindent.”

A mentortanárok munkájának hasznosságával kapcsolatban elismerő és neheztelő vélemények egyaránt elhangzottak. A konkrét feladatokat iskolánként határozták meg az intézményvezetők, azonban jól látható, hogy ez nem volt minden intézményben zökkenőmentes. Két iskolában még a második év elején sem látták át a megkérdezett pedagógusok a mentortanárok feladatait, ami a hatékony együttműködés egyértelmű akadályaként értelmezhető.

A mentortanári pozícióba helyezettek körében a munkakör megszűnésétől való féltel általános volt az interjúk elkészítésének idején. Néhány esetben az új tanári karba történő beilleszkedés is problematikusnak bizonyult, feltehetően az előző körülménytől sem függetlenül. Bár a bezárt iskola pedagógusainak felelősségét felvető kérdésből kiderül, hogy a megkérdezettek többsége nem tartotta felelősnek a szegregált iskola tanárait,

ugyanakkor a mentortanárok közül többen úgy vélték, hogy ez a fogadó iskola pedagógusainak számottevő részére jellemző.

„Azt mondta az önkormányzat amikor szerződtetett bennünket, hogy az állásunknak az a neve, hogy mentortanár és fejlesztőpedagógus. Na most ebből az egyik résznek nem felelünk meg, mert nincs fejlesztőpedagógusi végzettségünk. [...] Rajtunk kívül álló okok miatt nem tudtuk ezt teljesíteni, és hát félünk, hogy előbb-utóbb azt mondják, hogy akkor menjünk valahova.”

„Nekem nem volt könnyű, elmondhatom. Én nagyon sok ellenállást tapasztaltam személyem ellen is, és a gyerekekkel szemben is. Ha azt mondom, hogy a tantestület egy negyede állt hozzá pozitívan, akkor már sokat mondok. Nagyon sokszor a fejemhez vágják, hogy persze, mert ti a Mórába ezt meg ezt nem csináltátok, de egyik sem tanított ilyen gyerekeket. Fogalmuk nem volt, hogy mi milyen helyzetben voltunk. De, hát ez a legkönnyebb, bírálni. Számon kérnek, hogy hogyhogy ez a gyerek eljutott ideig, aztán alig tud valamit. Ezt megkaptuk, mind a mai napig is, és nem csak én.”

Érdeklődtünk a pedagógusoktól arról is, hogyan látják a mentorhallgatók munkáját, milyen problémák adódtak, illetve hogyan lehetne eredményesebbé tenni az együttműködést. A kérdezettek egyetlen kivételtől eltekintve hasznosnak találták a Hallgatói Mentorprogramot, és pozitív tapasztalatokról számoltak be a pedagógusjelöltekkel kapcsolatban. Egyetlen kérdezett vélte úgy, hogy egyáltalán nem szükséges a mentorhallgatók munkája, mivel az iskolájukban a formális oktatás keretein túl nem illeszthető be a mentorálás, főként az egyéb iskolai tevékenységek, programok magas száma miatt.

„Sokat segítettek abban, amikor a gyerekeknek napi felkészülést, házi feladatot kellett csinálni. Odaültek melléjük, elmagyarázták, együtt csinálták. Meg szerveztek kézműves foglalkozásokat is, általában elég rendszeresen. Azt is élvezték a tanulók, kicsik, nagyok, és nem csak cigány tanulók voltak, hanem három H-sok. Ott már megint egy ilyen integrációs dolog volt, együtt dolgozni, együtt szórakozni.”

„Ezek a gyerekek, ha haza mennek, nem nagyon tanulnak, maguktól egyáltalán nem, szülői ráhatás meg nem nagyon van. Itt meg megcsinálják a leckéjüket, de nem csak tanulás van [...] mozi, könyvtár, múzeum, kirándulás a vadsparkban...”

„Nem tudom, mi van a mentorprogramban, de vitte logopédushoz, elment a családhoz [...] nagyon sok személyes, magán jellegű dolgot vállalt, kvázi barátnője volt.”

A mentorhallgatók munkáját nagyban befolyásolta, hogy milyen viszonyt tudtak kialakítani az adott iskola pedagógusaival, hiszen minél több tanárral építettek ki megfelelő kapcsolatot, annál több információt szerezhettek a tanulókról, illetve annál több iskolai tevékenységben vehettek részt. Bár minden iskolában volt kijelölt kapcsolattartója a mentorhallgatóknak, ez számos esetben nem működött az elvárásoknak megfelelően, egyes intézményekben pedig aktívabb kommunikációt vártak a pedagógusjelöltektől. A mentorhallgatók feladatainak változtatására tett javaslatok főként a hallgatók rendszeresebb jelenlétére vonatkoztak, valamint problémaként említették néhányan, hogy a mentori kapcsolatok kontinuitása nehézkes a program keretei között.

A felzárkóztatás gyakorlati kérdései

Az új iskolákba kerülő tanulók felzárkóztatása főként egyéni fejlesztések keretében történt, ami elsősorban délutáni elfoglaltságot jelentett a tanulók számára. Egyes iskolákban a tanórákról való kiemelés is általános gyakorlattá vált, mely főként a készségtár-
gyakat érintette. Azonban az egyéni fejlesztések hatékonyságát jelentősen akadályozta az idő hiánya, hiszen egyszerre kellene lépést tartani az osztállyal, illetve az alapvető fontosságú hiányzó készségeket, képességeket fejleszteni.⁷ Egyértelműen kitapintható ezen a ponton az összefüggés a tanulók szociális beilleszkedését elősegítő délutáni tevékenységek és a fejlesztési lehetőségek között. Azokban az intézményekben, ahol a tanulók szociális beilleszkedése nem volt megfelelő, a tanulók a lehető legkevesebb időt töltötték az iskolában, így a délutáni tevékenységek lehetőségei korlátozottak voltak.

„Mivel nagyon nagy a lemaradás, úgy kell megszervezni ezeket a fejlesztő foglalkozásokat, hogy a hagyományos kereteken túl, tulajdonképpen az aznapi anyagból vegyük azokat a fejlesztő feladatokat, hogy rövid idő alatt két legyet üssünk egy csapásra.”

„Ők nem keverednek a fehérekkel. Ők külön csoportban vannak, külön mennek haza, a délutáni foglalkozásokon már nincsenek itt. Vége van, kicsöngettek, ha megebédel, megebédel, és megy haza.”

Mind a mentortanárok, mind a mentorhallgatók esetében többször felmerült, hogy a két-tanítós modellt alkalmazva, nemcsak tanórán kívül, de tanórákon is foglalkozzanak egyes tanulókkal.⁸ Az újszerű megoldás bevezetését tekintve a kérdezett pedagógusok megosztottak voltak, míg egyesek üdvözölnék a módszer terjedését, mások kétségeiket fogalmazták meg megvalósíthatóságát illetően. Pedagógusjelöltek bevonásával a kéttanítós modell alkalmazása egyetlen szegedi általános iskolában valósult meg néhány alkalommal a program első évében, és a mentortanárok esetében sem volt jellemző e megoldás.

„Az, hogy órára bemenni, ezt nem tudom, hogy máshol hogy működik. [...] Mikor én foglalkoztatom az osztály kilencvennyolc százalékát, és egy valaki meg egy mellett ül, ez teljesen kivitelezhetetlen, hiszen annak a gyerekeknek abban a munkában is részt kell vennie. Ha ő mellette ül valaki, akkor a többi mellé is, akinek gyengébben megy, oda ültethetnék valakit. Nem tartom annyira jónak.”

„Eredetileg úgy volt, hogy ők [a mentortanárok] bejárnak az órákra, és akkor ott külön foglalkoznak a gyerekekkel. Valójában nincs olyan tanár, aki beengedné így a kollégákat, mert ott motyognak külön, hát az nem megy. [...] Igen, hogy ők majd beülnek és a többi [...] aztán vártunk, vártunk, és kiderült, hogy ennek így semmi értelme nincs. Nem tudunk úgy haladni az anyaggal. Először nálam is bent volt egy mentortanár [...] és akkor megkértem a mentortanárt, hogy talán a szertárba elmennének, és ott ennek a három gyerekeknek el tudja ugyanazt magyarázni.”

⁷ Ez az osztályozás szempontjából is problémaként jelentkezett. Például a szövegértés fejlődését nehézkes osztályozni felső tagozaton a megszokott keretek között, miközben alapvető fontosságú lenne az előrelépés e területen.

⁸ A kéttanítós modell a 2008/2009-es tanév kezdetén a Hallgatói Mentorprogramhoz csatlakozó hódmezővásárhelyi iskolákban általános gyakorlattá vált.

A felső tagozatos tanulók többségénél úgy tűnik, hogy a szegregált oktatás okozta nagymérvű lemaradás valószínűleg már nem hozható be az általános iskola befejezéséig. A tanulás eredményességében központi szerepet játszó szövegértés készségének fejlettségéről rendelkezünk pontos információkkal, melyek szerint a tanulók jó részénél több éves lemaradás tapasztalható a befogadó osztályok átlagához viszonyítva. A korábban szegregált körülmények között tanulók szövegértésének átlagos fejlettsége 8. évfolyamon sem éri el a befogadó osztályok 4. évfolyamán mért átlagát (Fejes, 2009). A kompetenciamérések eredményei hasonlóan súlyos lemaradásról tanúskodtak. Mindezekből következően a tanulók évisméltésre kötelezése egyrészt haszontalan, másrészt igazságtalan lenne. Ez azonban a mindennapokban jelentős problémát okoz, ami leginkább az értékelési helyzetekben csúcsosodik ki. Míg a pedagógusok egy része úgy gondolkodik, hogy a kettős mérce alkalmazása ebben a helyzetben természetes, és ezt az adott tanulóközösség véleménye szerint el is fogadja, a tanárok másik része igazságtalannak érzi az eltérő értékelést a többi tanulóval szemben.

„Akkor a jó azt mondja, oda teszem magam [...] kap egy négyest, és az SNI-sem meg alig mond három mondatot, és arra meg adok egy ötöst. Ezt én nem bírom bevállalni!”

„Ők ezt nem értik. Én azt tudom, hogy míg a többiek három mondatot másolnak, esetleg X meg csak egyet meg a címét. Hogy X-nek miért csak ennyit kell, főleg, amelyik szeret egy kicsit lazábban. Akkor ezt mindig elmagyarázni, azért ezt sem lehet, mert akkor még inkább a figyelem középpontjába kerül.”

„A többiek eleinte néztek nagyokat, aztán megbeszéltük, el is magyaráztam, hogy természetesen, nehogy már tőled is azt várjam el... gondold már bele a helyzetében, hogy milyen jó, hogy neked nem kegyelemből adom ezt a kettést. A gyerekek sokkal toleránsabbak, mint a felnőttek. A szülők nagy része is elfogadta.”

Az új iskolába kerülők tanulmányi lemaradását egyértelműen nem a szegregált oktatás számlájára írják azok a tanárok, akik ellenzik a differenciált értékelést. Válaszaik alapján nyilvánvaló, hogy a pozitív diszkrimináció e lehetséges formáját inkább a többségi tanulók negatív diszkriminációjaként értelmezik, és gyakran állítják párhuzamba az etnikai alapú segélyezés képzetével, vagyis e megoldás mint érdemtelen előny jelenik meg gondolkodásukban.

„Egyben viszont megegyeztünk, hogy itt nincsen jutalomjegy, ide iratkozott, akkor ő ezt vállalta, Szegeden van más iskola is, és szabad iskolaválasztás is, és ha úgy érzik, hogy nem tudják ezeket a szabályokat tartani, akkor el lehet menni, ez van, nem akarjuk elkergetni őket.”

„Idegen nyelven nem lehet semmit csinálni. Vettünk külön könyvet, amiben csak párbeszédetek vannak. Nekik ezt kell tanulni, hogy hogy hívnak... oda-vissza válasszal. Talaly számokat tanultak, meg a családtagokat. Az a borzasztó ezeknél a gyerekeknél, hogy hozzá vannak szoktatva, hogy az állam... mindent megcsinál helyettük.”

„Így viszont furcsa, hogy ugyanaz a gyerek, aki a volt gyerekeink közül kettést kap vagy hármast, a roma gyerekek közül pedig jobb jegyet kap ugyanazért. Már akkor itt beléjük vésődik a fehér gyerekekbe – vagy nem tudom már, hogy mondjam.”

További lényeges kérdés lehet, hogy legalább egy átmeneti időre alkalmazhatók-e különbségek az értékelésnél, hiszen a pedagógusok válaszai arra is rávilágítanak, hogy az azonos követelmények alkalmazása a tanulási motivációt jelentősen gyengítheti éppen azon tanulók esetében, akik még aktívan részt vesznek az iskolai munkában.

„Úgy osztályozunk, hogy ha egy kicsit, valamit már fejlődött akkor már adunk valami jobb jegyet nekik. Itt van gond, alsóban még nem. Három kitűnő bukott meg, akik kitűnők voltak abban a másik iskolában, három kitűnő. És csodálkozott [...] el vannak kezdve.”

„Jó bizonyítvánnyal került ide, és bizony a teljesítménye [...] az első megdöbbenés után még kapaszkodott, de ugye nem bírta felvenni azt a ritmust. [...] A kezdeti nekiruszkodás, lelkesedés fél évig tartott, és valahogy úgy a második félévbe, április-május környékén, jöttek a kudarcélményei, hogy rosszabb jegyeket kapott, aztán ezzel együtt jöttek a mulasztások.”

Az osztályzással kapcsolatban követett stratégiákat figyelembe véve ellentmondásos kép rajzolódik ki abból a szempontból, hogyan vélekednek a pedagógusok a tanulók továbbtanulási esélyeiről. A fogadó iskolák tanárai szerint egyértelműen javultak az új iskolába került diákok továbbtanulási esélyei a korábbi iskolájukhoz viszonyítva, míg a bezárt iskola pedagógusai ezzel ellentétes véleményt képviselnek.

A beszámolók alapján egyértelmű, hogy az átkerülő diákok többségével szemben nem támaszthatók ugyanazok a követelmények, mint a többi tanulóval szemben. Ugyanakkor a tanárok közül többen ragaszkodnak a mindenkire érvényes követelményekhez, ami láthatóan csökkenő tanulási kedvet, ezen keresztül csökkenő tanulmányi eredményeket is előre vetít. A pedagógusok egy másik része alacsonyabb elvárásokkal közelít az új tanulók felé, ami a tanulási motiváció fenntartása szempontjából lehet kedvező, ugyanakkor nem tudjuk megítélni, hogy e mellett előkerül-e az önálló tanuláshoz szükséges képesség jellegű tudás fejlődésének segítése, vagy ez a stratégia mindössze az ismeret jellegű tudás tekintetében alkalmazott alacsonyabb elvárásokra korlátozódik.

A továbbtanulási esélyeket latolgatva úgy tűnik, valóban lehetséges a javulás, de kizárólag abban az esetben, ha az irreális elvárások miatt a szegregált iskolából érkező gyerekek osztályzatai nem romlanak jelentősen, és az alapképességek területén sikerül előrelépést elérni, melynek következtében a későbbiekben a lemorzsolódás esélye csökkenhet.

Kulturális különbségekre vonatkozó nézetek

Az interjúvázat összeállításánál nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a pedagógusok nézeteit feltárjuk külön-külön, a hátrányos helyzetű és a roma tanulókra vonatkozóan. Vagyis kíváncsiak voltunk arra is, hogy interjúalanyaink szerint léteznek-e különbségek a hátrányos helyzetű többségi, valamint a roma tanulók között, mivel véleményünk szerint – amit a szakirodalom is alátámaszt – a kulturális nézőpont túlhangsúlyozása a problémák etnicizálásához, pedagógiai fatalizmus kialakulásához vezethet. A következőkben áttekintjük az interjúk azon elemeit, amelyekben a roma kisebbség eltérő kulturális jellemzőire történő utalások érhetők tetten.

A kérdezettek a nyelvi hátránnyal kapcsolatban nem képviseltek egységes álláspontot, mind a mentortanárok, mind a fogadó intézmények pedagógusai között megjelent e tényező az iskolai sikertelenségek egyik okaként, ugyanakkor mindkét csoportban voltak olyanok, akik szerint ez egyáltalán nem jellemző. A nyelvi hátrányt feltételezők körében egyaránt felbukkantak azon vélemények, amelyek e faktort a nem magyar anyanyelvre, illetve amelyek a hátrányos környezetre vezetik vissza.

Az interjúk szerint a szegregált iskola egykori pedagógusai gyakrabban fogalmaznak meg olyan észrevételeket, amelyek kulturális különbségekre utalnak. Bár a többségi iskolák tanárai általában nem említettek olyan jellemzőket, amelyek kizárólag a roma tanulókra, családokra lennének jellemzőek, e körben is beszámoltak néhányan olyan kulturális különbségekre utaló feltételezésről, amelyek további adalékkal szolgálnak *Fellegi és Ligeti* (2003) azon feltevéséhez, mely szerint a kulturális nézőpont megjelenése táplálhatja az előítéleteket, kedvezőtlenül befolyásolhatja a nevelői munkát.

„Roma embertől ne várd el, hogy ő egy helyben üljön, mert ő nem tud, ő ilyen, abszolút szabadságpárti. A parkban ott igen, ha roma ember jön, azt mondom, hogy őt elsődlegesen felveszem, nagyon szépen ellátja a munkáját. Elvannak, szabad ég alatt vannak, akkor ül le, amikor akar, akkor gyűjt rá, amikor akar, de megcsinálja.”

„Na most aki nem roma, az beleszületett egy társadalomba, amit elfogadott, és a szülők is elfogadták. Még ha szegény is, egy szülő neveli, vagy intézetben van. Egy intézeti gyerekünk van, illetve aki családnál nevelkedik. Ő is cigány éppen, de azért ő produkálja magát, hozza a dolgokat [...] más társadalmi rendszer, más az egész értékrendszer.”

Érdeklődtünk arról is, hogy mi a véleményük a pedagógusoknak a roma kultúra erőteljesebb megjelenítéséről, valamint a multikulturális szemlélet jelentőségének közoktatásban való emeléséről. A válaszok alapján az interjúalanyok általában nem ellenzik ezek beemelését az oktatásba, bár több aggályt is megfogalmaznak ezzel kapcsolatban. Az aggályok áttekintése alapján jól látszik, hogy számos félreértés kapcsolódik e fogalmakhoz, a kérdezettek egy része főként akkor tartja fontosnak e szemlélet megjelenését, ha az átlagosnál nagyobb a roma tanulók aránya egy adott iskolában, illetve ha etnikai alapú konfliktusok jellemzőek az intézményben. Ellenérvként jelenik meg a pedagógusok részéről, hogy az adott iskolába járó roma tanulók nem őrzik hagyományaikat, és többen úgy vélik, hogy ez a szemlélet a többségi társadalom roma kisebbségnek tulajdonított nemkívánatos viselkedési normáit kívánja legitimálni. Bár a multikulturális tartalmak megjelenítését az integrációs célú pályázati források⁹ felhasználása megköveteli, az interjúk szerint ennek céljaival kapcsolatban számos félreértés azonosítható a pedagógusok körében.

„Akkor én most visszakérdezek, ha itt most nekem az osztályomban huszonnyolc tanulóból egy roma, akkor az nem lehet kérdés, hogy mennyire van szükség erre.”

„Ugyanannak a követelménynek kell megfelelnie, mint egy nem romának. Mert a magyar társadalom egységében csak úgy tud előre haladni, ha mindenki elfogadja ezeket a normákat, amiket mi szabunk.”

⁹ Példaként említhető az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) működtetése, mely során a multikulturális tartalmak megjelenítése – a tananyagba beépítve vagy projektek által feldolgozva – a pályázati források elnyerésének kötelező eleme. Az interjúk felvételének időpontjában a kérdezettek iskoláiból egyetlen nem pályázott az IPR megvalósítását elősegítő forrásra (lásd *Szűcs*, 2009).

„Romológiát tanulni [...] így nem értékelhető, hiszen, akik most itt vannak, ők nagyon nem őrzik a hagyományait.”

Az interjúkból az is kiderül, hogy a pedagógusok egy része nem rendelkezik önbizalommal a roma kisebbséggel kapcsolatos, politikailag korrekt kommunikációt illetően, így inkább kerülí az ezeket a témákat az osztályteremben, illetve tanulóikkal kapcsolatban. A beszélgetések jellemző tapasztalata volt a kommunikáció akadozottsága e kérdéskörben, valamint a cigány kifejezés használhatóságát illető bizonytalanság a befogadó iskolák tanárainak körében.

„Nem hallottam még beszélgetni anyukájával sem roma nyelven. Ilyeneket nyilván nem kérdezek meg tőle.”

„Mert az hogy venné ki magát, hogy ott ül pár cigány gyerek, meg a huszonöt magyar gyerek, és akkor róluk úgy beszélünk, mint hogyha tankönyvi anyagok lennének.”

Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban interjúk segítségével a szegedi deszegregációs lépéssel összefüggésben vizsgáltuk 17 pedagógus tapasztalatait, nézeteit. Információt gyűjtöttünk egyrészt a szegedi deszegregáció megvalósításával, hatásaival kapcsolatban, másrészt a tanári gondolkodás néhány általánosabb összetevőjéről, melyek feltételezéseink szerint szoros kapcsolatban állnak az intézkedés megítélésével és a hozzá kapcsolódó pedagógusi tevékenységekkel.

A hazai szakirodalom és az interjúk egyaránt arra utalnak, hogy pedagógusaink jelentős része nem rendelkezik világos képpel arról, hogy a szegregált oktatás milyen módon vezet a hátrányok felerősödéséhez, az oktatás minőségének csökkenéséhez, az esélyegyenlőség sérüléséhez. Ennek fényében nyilvánvalóan alaptalan elvárás, hogy a pedagógusok a deszegregációs folyamatok mellé álljanak, illetve szükség esetén a szülőkkel folytatott kommunikáció segítségével enyhítsék az intézkedést kísérő konfliktusokat. A pedagógusképzések, -továbbképzések, illetve a deszegregációs lépések előkészítése során az integrációs törekvések céljainak világos megadása mellett kiemelt figyelmet érdemel azon tévképzetek lebontása, melyek a hazai integrációs folyamatokat a többségi társadalom asszimilációs törekvéseivel azonosítják.

Az osztályok tanulói összetételének az oktatás minőségére gyakorolt hatásával kapcsolatos tapasztalatok eredményeink szerint központi szerepet játszanak a pedagógusok szegregációval kapcsolatos nézeteinek alakulásában. Tapasztalatok hiányában a kedvezőtlen tanulóközösség eredményességre gyakorolt hatását nem tartják meghatározónak, így a tanulók „újraosztását” célul kitűző deszegregációs intézkedések támogatása részük-ről kevésbé valószínűsíthető. A kérdezettek egy része számára világos, hogy a hátrányos, tanulási problémákkal küzdő gyerekek összesűritése tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulásával, a tananyag csökkentésével járhat, ugyanakkor a szegregáció felhasználásával, valamint az adott deszegregációs intézkedéssel kapcsolatban ez az összefüggés nem jelent meg.

A szegregációs mechanizmusok ismeretének hiányában a probléma rendszerszintű értelmezése nyilvánvalóan ritkán jelent meg a pedagógusok válaszaiban, melynek lényeges következménye, hogy kudarcok esetén a pedagógusok saját, illetve kollégáik, tanulóik egyéni felelősségét hangsúlyozzák, valamint, hogy a megoldással kapcsolatos javaslatok szerint a probléma okainak megszüntetése helyett inkább a következmények mérséklése hangsúlyos.

A tanulók felzárkóztatásával kapcsolatosan kiemelhető, hogy az ismeret jellegű tudás áll a középpontban, ami legalábbis részben feltételezhetően a képesség jellegű tudás fejlődésének értékelési nehézségeihez kötődik. Eredményeink szerint e mellett problémát jelent számos tanulóközösségben az egykori szegregált iskola tanulóival szemben támasztott eltérő követelmények elfogadtatása, ami ugyancsak összefüggésbe hozható a szegregáció eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatos mechanizmusok ismeretének hiányával. A szegregált iskolából többségi iskolába kerülő tanulók felzárkóztatása során, elsősorban a tanulási motiváció fenntartása érdekében, legalább átmenetileg eltérő elvárások állítása javasolható a magasabb követelményekkel szembe kerülő tanulók esetében, illetve olyan megoldási módok kialakítása, melyek révén nemcsak a tárgyi, de a képesség jellegű tudásban bekövetkezett fejlődés is nyomon követhető, értékelhető.

A megkérdezett pedagógusok véleménye alapján megfogalmazható, hogy mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek mentorhálózata jelentős mértékben segítheti hasonló deszegregációs intézkedések sikeres megvalósítását. Ugyanakkor a feladatok pontos körülhatárolása, az együttműködést támogató fórumok intézményenkénti kialakítása, valamint az egyes szereplők közötti kommunikáció támogatása rendkívül szervezett kereteket igényel. Bár a mentortanárok és mentorhallgatók jelenlétét általában pozitívan ítélték meg az interjúalanyok, e ponton a mentori rendszer alkalmazásának lehetséges negatív következményeire szeretnénk felhívni a figyelmet. A válaszok alapján kirajzolódó kép szerint a pedagógusok és a szülők közötti kommunikációban a mentortanár szerepe túlzottan erőteljes lehet, akadályozva ezzel a szülők és a többi pedagógus megfelelő kapcsolatának kialakulását. E mellett a problémás tanulókkal való munka áthárításának lehetőségét is magában hordozza a mentori rendszer.

Az interjúk során a legtöbb javaslat a pedagógusok részéről a választott deszegregációs stratégiával, valamint annak előkészítésével kapcsolatban érkezett. Kiemelendő, hogy a kérdezettek többsége az elhúzódó, „felmenő rendszerű” iskolabezárás stratégiáját támogatta volna. Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a deszegregációs intézkedések előkészítése során a választott stratégia elfogadtatása, sikeres végrehajtása érdekében központi jelentőségűnek tűnik a lehetséges megoldások előnyeinek és hátrányainak részletes bemutatása az érintettek számára.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetünket fejezzük ki azoknak a pedagógusoknak, akik vállalták az interjút, illetve azoknak az intézményvezetőknek, akik együttműködésükkel segítségünkre voltak ezek lebonyolításában. Külön köszönet illeti *Hercz Máriát* és *Szűcs Norbertet* a tanulmány készítése közben nyújtott hasznos szakmai tanácsaikért, valamint *Lesznyák Mártát* az írás alapjául szolgáló szakdolgozat gondos bírálatáért.

Irodalom

- Andl Helga (2008): Egyszervolt iskola: esettanulmány egy iskola megszűnéséről. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 11–12. sz. 147–159.
- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, **20**. 3. sz. 38–73.
- Bass László és Lányiné Engelmayer Ágnes (2008): A roma gyermekek intelligenciájának vizsgálata. In: Bass László, Kő Natasa, Kuncz Eszter, Lányiné Engelmayer Ágnes, Mészáros Andrea, Mlinkó Renáta, Nagyné Réz Ilona és Rózsa Sándor (szerk.): *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest. 119–131.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Berkovits Balázs (2008): A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 77–132.
- Bordács Margit (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 2. sz. 70–90.
- Dudás Margit (2006): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120.
- Eröss Gábor és Gárdos Judit (2007): Az előítélet-kutatások bírálatához. *Educatio*, **16**. 1. sz. 17–37.
- Eröss Gábor és Kende Anna (2008, szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Budapest.
- Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11**. 2. sz. 21–28.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15**. 11. sz. 3–13.
- Fejes József Balázs (2009): Deszegregáció és mentorálás a szövegértés, valamint néhány nem kognitív jellemző tükrében. In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság. Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program. Tartalmi összefoglalók*. Pannon Egyetem, Veszprém. 54.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **17**. 6–7. sz. 83–96.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009a): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 2. sz. 61–75.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009b): Hátránykompenzálás és szakmai identitás. Hátrányos helyzetű fiatalokat támogató mentorprogram hatása a pedagógussá válás folyamatára. In: Jancsák Csaba (szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságtól*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89–102.
- Fellegi Borbála és Ligeti György (2003): *Hátrányos helyzetűek a közoktatásban. Országos kérdőíves és interjúkon alapuló kutatás*. Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala, Budapest.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapest.
- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 31–62.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.

- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (Gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 153–185.
- Hercz Mária és Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. Az architektúra és a funkcionális terek hatása a mindennapok pedagógiai világára. *Iskolakultúra*, **19**. 9. sz. 78–94.
- Horváth Ágnes és Szabó Ildikó (1995): Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról. *Iskolakultúra*, **5**. 2. sz. 48–53.
- Huszár Zsuzsanna, Géczy János és Sramó András (2003): Kisebbségi attitűdök szocio-demográfiai háttere. *Iskolakultúra*, **13**. 4. sz. 40–50.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kende Anna (2005): „Én nem akarom elkülöníteni semmi szín alatt.” *Iskolakultúra*, **15**. 4. sz. 52–64.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**. 11. sz. 959–1000.
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 2. sz. 12–29.
- Kerülő Judit (2010): Esély az együttnevelésre. Egy integrációs folyamat tapasztalatai. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009*. Aula Kiadó, Budapest. 69–83.
- Kerülő Judit és Mayer József (2008): Méltányosság – befogadás. In: Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 54–74.
- Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, **11**. 12. sz. 3–14.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. (Kutatás közben) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Lukács István (2009): Tanulási stratégiák és stílusok. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 239–269.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Judit (2008): Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 15–41.
- Nagy Judit és Szűcs Norbert (2007): A „Hódmezővásárhelyi Modell” (Az oktatási struktúra átalakítása a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége érdekében). *Háló: a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele*, **13**. 9. sz. 11.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, **102**. 3. sz. 301–331.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, **7**. 2. sz. 21–33.
- Nahalka István (2009): A roma gyermekek kognitív fejlődése. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185–238.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2004): Iskola és integráció (a fókuszcsoport-beszélgetések elemzése). In: Németh Szilvia (szerk.): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Es%E9ly%20az%20egy%FCttnevel%E9sre>. Letöltés ideje: 2009. 03. 28

- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2005): Nevelés – konfliktus – integráció. Az esettanulmányok során felvett tanári kérdőívek adatainak elemzése. In: Mayer József és Németh Szilvia (szerk.): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszbzan-romatobbsegu/nemeth-szilvia-papp>. Letöltés ideje: 2009. 03. 28.
- Németh Szilvia és Szilassy Eszter (2006): „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. *Regio*, 17. 1. sz. 102–145.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógiai tudáselemek és nézetek kölcsönhatása a pedagógusok tevékenységében. In: Bábosik István és Széchy Éva (szerk.): *Új Pedagógiai Közlemények. A kutatás menetében IV*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest. 159–180.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17. 6–7. sz. 168–177.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Sidanius, J. és Pratto, F. (2005): *A társadalmi dominancia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sulyok Erzsébet (2008): Fegyelmi vizsgálatok indulnak a cigányozó tanárok ellen. *Délmagyarország*, 2008. 10. 15. 3.
- Szabó Diána (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia*, 19. 6. sz. 77–82.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Szécsi Tünde (2007): A tanítóképzésben résztvevők véleménye az eltérő kultúrák kezeléséről az általános iskolában. *Pedagógusképzés*, 5. 3. sz. 31–48.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szuhay Péter (2008): A magyarországi cigány/roma kultúra a többségi sztereotípiák és a belső önmeghatározások kereszttüzében. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 53–66.
- Szűcs Norbert (2007): Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárással kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról. In: Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalmi 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2009): A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozó rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során. In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel és Szűcs Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei*. Belvedere Meridionale, Szeged. 123–137.
- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Takács Viola (2005): Tanár szakos hallgatók véleménye romákról. *Iskolakultúra*, 15. 11. sz. 14–26.
- Tóth Jánosné (2001): Az utca matematikája. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 149–175.
- Újszászi Ilona (2007): Befogad vagy kitagad az iskola. *Délmagyarország*, 2007. 04. 24. 3.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs

Vajda Zsuzsanna (2002, szerk.): *Az intelligencia és az IQ-vita*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vári Lászlóné (2001): A matematikai tudásszintet meghatározó háttérváltozók. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 138–148.

ABSTRACT

KRISZTINA BEREZKY AND BALÁZS JÓZSEF FEJES: AN INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS AND EXPERIENCE RELATED TO A DESEGREGATION MEASURE

This study presents findings from research involving educators most affected by a desegregation action, specifically (1) their experience with both the implementation of the action itself and its effects and (2) aspects of their thinking that are hypothesized to be closely related to their view of the desegregation measure and its implementation. In-depth interviews were conducted with 17 teachers. Six of them had been teaching in schools that were closed as part of the desegregation measures while the others were working in receiving institutions. The findings reveal that many of the participants lack a clear understanding of how segregation lessens the quality of education and that they therefore cannot be expected to support integration processes. Teachers' views were found to be essentially determined by whether they had ever taught classes with a high proportion of disadvantaged students. According to the interview data, problems associated with disadvantaged students from segregated schools catching up with their majority peers' performance manifested most strongly in the area of assessment. The teachers' activity in remedial classes focused on declarative knowledge, which is presumably related to educators' difficulties in assessing procedural knowledge. Teachers within several learning communities experienced a further problem as they attempted to promote acceptance among majority pupils of the divergent requirements their school was placing on their peers from segregated schools. These problems are directly related to teachers' lack of knowledge of the mechanisms of segregation that impact on school performance.

Magyar Pedagógia, **110**. Number 4. 329–354. (2010)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Bereczky Krisztina, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Dél-Alföldi Régiós
Kapcsolati Pont, H-6720 Szeged, Dózsa utca 2.

Fejes József Balázs, SZTE, Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.