

**Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Szűcs Norbert

**TÖBBISKOLÁS TELEPÜLÉSEKEN ZAJLÓ KÖZOKTATÁSI DESZEGREGÁCIÓS
PROGRAMOK SIKERKRITÉRIUMAI**

Doktori (PhD) értekezés

**Témavezető: Dr. Cserti Csapó Tibor
egyetemi docens**

**Pécs
2010.**

Tartalomjegyzék

I.	BEVEZETÉS.....	8
II.	A DESZEGREGÁCIÓS TEMATIKA ÁTTEKINTÉSE.....	11
	Alapfogalmak.....	11
	Szegregáció.....	11
	Deszegregáció, reszegregáció.....	13
	Integráció.....	14
	Pozitív diszkrimináció.....	16
	A hátrányos helyzetű tanulók oktatási sikertelenségének fontosabb okai.....	16
	A szegregált oktatás közgazdasági következményei.....	19
	Oktatási deszegregáció az Amerikai Egyesült Államokban.....	21
	A jogi háttér megteremtése.....	21
	Deszegregációs módszerek.....	22
	Oktatási deszegregáció az Európai Unió országaiban.....	27
	A jogi háttér megteremtése.....	27
	Deszegregációs és integrációs módszerek.....	30
	Közoktatási deszegregáció Magyarországon.....	34
	A hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet meghatározása.....	34
	A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációja.....	36
	A jogi háttér megteremtése.....	38
	Esélyegyenlőség elvű támogatáspolitikák.....	41
III.	A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS RELEVÁNS LEHETŐSÉGEI.....	45
	A pedagógussá válás folyamata az oktatási integráció szempontjából.....	45
	A tanulók közötti különbségek figyelembevétele.....	48
	Többletterhek, tanórán kívüli tevékenységek.....	49
IV.	A KUTATÁS-SOROZAT MÓDSZERTANÁNAK BEMUTATÁSA.....	51
	A kutatás megvalósítási keretei, elméleti előfeltevései.....	51
	Komplex kutatások.....	59
	A Móra Ferenc Általános Iskola érdekhálójának vizsgálata (I. kutatás).....	59
	A Közoktatási Törvény 66.§. (2) hatásvizsgálatának bemutatása (II. kutatás).....	61
	Interjú kutatások.....	63
	Pedagóguskutatás 2006., 2007., 2008. (III. kutatás).....	64

Mentorhallgatók 2008, Senior mentorhallgatók 2009. (IV. kutatás)	64
Mentortanárok 2009., Kezdő mentorhallgatók 2009/2010. (V. – VI. kutatás)	64
Kérdőíves kutatások	65
Szeged 2009 (VII. kutatás).....	65
Pedagóguskutatás 2009 (VIII. kutatás)	65
Esélyegyenlőségi helyzetelemzések (IX. kutatás)	66
V. ESETTANULMÁNY I. – A SZEGEDI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS.....	67
A területi és oktatási szegregáció összefüggései.....	67
Intézménybezárás a deszegregáció jegyében	69
A döntés előkészítése	69
Az érdekháló vizsgálatának legfontosabb megállapításai	70
A deszegregációs intézkedés	73
A közoktatási intézményrendszer jellemzői az iskolabezárást követő tanévben	75
A lakosság integrált oktatással kapcsolatos attitűdjei	81
A pedagógusok deszegregációval és integrált oktatással kapcsolatos attitűdjei	85
Az iskola hátránykompenzáló szerepével és az oktatási szegregációval kapcsolatos álláspontok	85
A problémák „eticizálása”	89
A szegregált iskola bezárásának megítélése a pedagógusok körében.....	91
VI. ESETTANULMÁNY II. – A HÓDMEZŐVÁSÁRHELYI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS	96
A településszerkezet, a túlméretezett intézményrendszer és az oktatási szegregáció összefüggései.....	96
Az intézményrendszer átszervezésének lépései	99
Problémakörök	99
Új intézmények kialakítása	100
Pedagógusok teljesítményértékelése, tantestületek újjászervezése,.....	105
Kommunikáció	107
A pedagógusok deszegregációval és integrált oktatással kapcsolatos attitűdjei	108
Az iskola hátránykompenzáló szerepével és az oktatási szegregációval kapcsolatos álláspontok	108
A problémák „eticizálása”	112
VII. ESETTANULMÁNY III. – A HALLGATÓI MENTORPROGRAM.....	114
A Hallgatói Mentorprogram megvalósítási keretei	114
Az első tanév	117
Tanulmányi integráció.....	117
Szociális integráció	118
Magántanulók.....	119
Pedagógusok.....	119

A mentorálás eredményei.....	120
A továbbfejlesztés irányai: a második és harmadik tanév változásai.....	121
A mentorhallgatók tapasztalatai	124
Mentorszerepek	124
A pedagógussá válás folyamatának alakulása.....	127
VIII. A DESZEGREGÁCIÓS FOLYAMATOK ÉRDEKHÁLÓINAK ÁTTEKINTÉSE	130
IX. ÖSSZEZÉS.....	143
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	148
FELHASZNÁLT IRODALOM	150
Szakértői anyagok	158
Releváns publikációim	159
MELLÉKLETEK	160
1. sz. melléklet - 2003. évi CXXV. törvény 8-11. §.....	160
2. sz. melléklet – 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D-E.....	162
3. sz. melléklet - Hospitálási adatlap.....	165
4. sz. melléklet - Interjúvázlat a „pedagógus-interjú” elkészítéséhez	167
5. sz. melléklet - Interjúvázlat a „Mentorhallgatói interjú” elkészítéséhez.....	172
6. sz. melléklet - Pedagóguskutatás 2009, a Szegeden lekérdezett mérőeszköz.....	178
7. sz. melléklet – Tájékoztató a szülők részére a halmozottan hátrányos helyzet megállapításáról	198
8. sz. melléklet - „Összetartó társadalom” esélyegyenlőségi konferencia programja.....	200

Táblázatok jegyzéke

1. a táblázat A dolgozatban felhasznált empirikus kutatások felsorolása és összefoglaló bemutatása.....	55
2. b táblázat A dolgozatban felhasznált empirikus kutatások felsorolása és összefoglaló bemutatása.....	56
3. a táblázat A dolgozatban felhasznált empirikus kutatások felsorolása és relevanciájának bemutatása.....	57
4. b táblázat A dolgozatban felhasznált empirikus kutatások felsorolása és relevanciájának bemutatása.....	58
5. táblázat A deszegregált iskola tanulóinak átírányítása	74
6. táblázat Gyermek- és tanulólétszám, 2007/2008. tanév	76
7. táblázat Integrációs támogatás a 2007/2008. tanévben	79
16. táblázat Cigányokkal szembeni társadalmi távolság mértéke, lakossági minta.....	81
8. táblázat Interetnikus konfliktusok az iskolában, lakossági minta	82
9. táblázat Cigány tanulók integrált oktatásával kapcsolatos attitűd, lakossági minta.....	83
10. táblázat Cigány tanulók oktatásával kapcsolatos álláspontok, lakossági minta.....	84
11. táblázat Az iskola funkcióival kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében	86
12. táblázat Az iskola esélyegyenlőséghez kötődő társadalmi funkcióival kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében	87
13. táblázat A szabad iskolaválasztással kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében ...	87
14. táblázat Cigány tanulók elkülönítésének negatív hatásai	88
15. táblázat A deszegregáció/iskolabezárás elsődleges okának megítélése	88
16. táblázat Cigányokkal szembeni társadalmi távolság mértéke	89
17. táblázat A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos vélemények.....	91
18. táblázat Interetnikus konfliktusok az iskolában	91
19. táblázat A szegregált iskola megszüntetésének megítélése	95
20. táblázat A Móra Ferenc Külterületi ÁMK létszámadatai, 2006/2007. tanév.....	97
21. táblázat Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámadatai az általános iskolákban, 2006/2007. tanév	98
22. táblázat Az oktatási-nevelési intézményrendszer átszervezése.....	101
23. táblázat A Szántó Kovács János Általános Iskolából érkező szülői szándéknyilatkozatok megoszlása intézményenként	104
24. táblázat A Szántó Kovács János Általános Iskolából ténylegesen átíratkozók megoszlása	104
25. táblázat Iskolabusz járatok 2007/2008. tanév	105
26. táblázat Az iskola funkcióival kapcsolatos vélemények	109
27. táblázat Az iskola esélyegyenlőséghez kötődő társadalmi funkcióival kapcsolatos vélemények	109
28. táblázat A szabad iskolaválasztással kapcsolatos vélemények	110
29. táblázat A szabad iskolaválasztással kapcsolatos vélemények	110
30. táblázat Cigány tanulók elkülönítésének negatív hatásai	111
31. táblázat A deszegregáció/iskolabezárás elsődleges okának megítélése	111
32. táblázat Cigányokkal szembeni társadalmi távolság mértéke	112
33. táblázat A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos vélemények	113
34. táblázat Interetnikus konfliktusok az iskolában	113

35. táblázat Mentorhallgatók száma intézményenként.....	116
36. táblázat Korrepetálást, egyéni fejlesztést meghaladó mentorhallgatói tevékenységek....	123
37. táblázat Mentorhallgatók alapvető szereptípusai	125
38. táblázat A szegedi lokális társadalom stakeholdereinek jellemzése	135
39. táblázat A hódmezővásárhelyi lokális társadalom stakeholdereinek jellemzése	136
40. táblázat Cigány tanulók elkülönítésének negatív hatásai	137
41. táblázat A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos vélemények	138
42. táblázat Sikeres deszegregációs program megvalósításának fázisai	141

Ábrák jegyzéke

1. ábra Kisebbségi csoportok akkulturációs stratégiái	15
2. ábra Többségi társadalom akkulturációs stratégiái	15
3. ábra A cirkuláris kutatási stratégia	52
4. ábra Szeged 3. szegregációs térképe	67
5. ábra Szeged 1. szegregációs térképe	68
6. ábra Befogadó iskolák	74
7. ábra Többdimenziós skálázás, kisebbségekkel szembeni társadalmi távolság, lakossági minta.....	82
8. ábra Többdimenziós skálázás, cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai	85
9. ábra Többdimenziós skálázás, kisebbségekkel szembeni társadalmi távolság, pedagógus minta.....	90
10. ábra Hódmezővásárhely MJV belterületi és külterületi térképe	96
11. ábra Hódmezővásárhely szegregációs térképe	99
12. ábra HHH térkép, Hódmezővásárhely, 2006	102
13. ábra Iskolai körzethatárok a deszegregációs beavatkozást megelőzően	103
14. ábra Iskolai körzethatárok a deszegregációs beavatkozást követően	103
15. ábra Többdimenziós skálázás, kisebbségekkel szembeni társadalmi távolság	112

I. BEVEZETÉS

Magyarország kulcsfontosságú társadalmi problémája, hogy a mélyszegénységben élő, kvalifikálatlan, halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekeinek jelentős része az iskolai sikertelensége miatt nem tud felfelé mobilitást megvalósítani. Ez determinálja számukra a munkaerőpiaci és társadalmi kirekesztettséget, az underclass-élethelyzet generációk közötti átörökítését. Fontos kijelenteni, hogy nemcsak a társadalmi egyenlőség, méltányosság szempontjából lehetséges és szükséges a problémát értelmezni, hanem a társadalmi integráció gazdasági aspektusát is figyelembe kell venni. A romló demográfiai mutatókat, előregedő korfát felmutató magyar társadalomban a pozitív reprodukciós mutatókkal rendelkező (a középosztálybeli családokhoz képest átlagosan magasabb gyermekszámot vállaló) hátrányos helyzetű csoportok gazdasági aktivitásának és produktivitásának biztosítása ösztársadalmi érdek. Ezen célkitűzés az átlagos iskolázottsági szintjük emelésével valósítható meg, hiszen alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező munkavállalók iránti munkaerőpiaci kereslet minimálisra csökkent, a foglalkoztatás alsó képzettségi küszöbe a szakiskolát végzeteknél húzható meg.

Az iskolai kudarcok egyik legfontosabb strukturális oka, hogy magyar közoktatási rendszer rendkívüli mértékben szegregáló. A szegregáció tényét és kontraproduktív jellegét már mind nemzetközi, mind nemzeti szinten mérvadó társadalomtudományi kutatások bizonyították, melyek hatására oktatáspolitikai döntések is születtek az elkülönítés visszaszorítása érdekében. A deszegregációs folyamatok azonban csak néhány település esetében indultak el és értek el sikereket. A lokális döntéshozók és oktatási szakemberek a települések többségében vagy nyíltan ellenállnak a deszegregációs célkitűzéseknek, vagy a jogszabályi kereteknek megfelelően bojkottálják az integrált oktatást. A tudatosan deszegregációs oktatáspolitikát hirdető települések egy részén, a szakértelem hiánya miatt csak a „rideg integráció” szintje valósul meg, így elenyésző a valóban inkluzív pedagógiát megvalósító lokális oktatási rendszerek köre.

A doktori dolgozatomban azt kívánom megvizsgálni, hogy többiskolás települések esetében – középvárosokban és megyei jogú városokban – milyen kritériumai vannak a sikeres közoktatási deszegregációnak. Elemzem a folyamatra ható érdekcsoportok szerepét, a lokális társadalmi támogatás kialakításának módszereit, a halmozottan hátrányos helyzetű (rövidítve: HHH) kategória relevanciáját, a deszegregációt támogató hátránykompenzáló programok eredményeit. Bemutatom a szegedi és a hódmezővásárhelyi közoktatási deszegregációs folyamatot, melyek megvalósításában magam is tevékenyen részt vettem, s melyek komplexitásuk és lokális hatásuk miatt szinte egyedinek, kvázi kísérleti jellegűnek számítanak Magyarországon.

Közel 6 éve foglalkozom fókuszáltan a dolgozat tematikájával. Témaválasztásom összefügg azzal, hogy 2005-től az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (rövidítve: OOIH)¹ irodavezetőjeként a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának érdekében dolgoztam a Dél-alföldi régióban, s magam is több deszegregációs programot generáltam, támogattam. Más szerepekben is összefonódott a sorsom a doktori disszertációm tárgyával.

¹ A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatási esélyegyenlőségével kapcsolatos programok fontos koordináló szervezete a 2003-ban létrejött Országos Oktatási Integrációs Hálózat. Az OOIH szerepe a figyelemfelhívás, tájékoztatás mellett az innovatív pedagógiai módszerek intézményi szintű megvalósítására irányul. A szervezet munkatársainak alapvető feladata az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés megvalósításának támogatása.

Egyetemi oktatóként a témakörhöz kapcsolódó kurzusokat tartottam a Szegedi Tudományegyetemen.² A Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület alelnökéeként a közoktatási deszegregációt vizsgáló kutatásokat irányítottam, illetve hátránykompenzáló programokat szerveztem szegregált iskolából kikerülő tanulók integrációjának a támogatása érdekében.³ Az Oktatási és Kulturális Minisztérium közoktatási esélyegyenlőségi szakértőjeként számos dél-alföldi település esélyegyenlőségi helyzetelemzését készítettem el.⁴ Oktatásirányítási, oktatói, kutatói és civil tevékenységeim tehát összefonódtak, és több aspektusból láttatták a disszertációm témájául választott társadalmi jelenséget.

A bevezető fejezetet követően a dolgozat első nagyobb szerkezeti egységében a deszegregáció elméleti háttérét mutatom be. Az alapfogalmak definiálását követően áttekintem az Amerikai Egyesült Államokban és az Európai Unió országaiban megvalósított deszegregációs folyamatok történetét, az alkalmazott módszereket és eredményeket.

A leginkább releváns nemzetközi kitekintést követően meghatározom és definiálom a dolgozatom célcsoportját, bemutatom a magyarországi deszegregációs oktatáspolitikai prioritásait, módszereit, törvényi finanszírozási és intézményi háttérét. A fejezet lezárásaként a dolgozat témájához kapcsolódó további kiegészítő témakörök (mentorálás, tanárképzés) szakirodalmát tekintem át.

A negyedik fejezetet a disszertációt megalapozó empirikus kutatások bemutatásának szentelem. Részletesen felsorolom azokat a kvantitatív és kvalitatív kutatásokat, melyeknek az eredményeire támaszkodnak a téziseim. A kutatási metodika feltárásán túl a különböző empirikus vizsgálatok összefüggésire, egymásra-épülésére szeretném felhívni az olvasó figyelmét.

Az elméleti és módszertani megalapozást követően három esettanulmányt közlök. A harmadik fejezetben az extrém mértékben szegregált szegedi gettóiskola, a Móra Ferenc Általános Iskola bezárásának, a „mórás” tanulók integrációjának a folyamatát elemzem részletesen. A következő fejezet Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város (továbbiakban: MJV) közoktatási deszegregációs programjának a bemutatásáról szól, hiszen ezen a településen nem egy intézmény megszüntetésével, hanem a komplex közoktatási rendszer gyökeres átalakításával próbálták kezelni a problémát. Mindkét esettanulmányban kitérek a deszegregációs programok egyik legfontosabb érdekcsoportjának, a pedagógusoknak az integrált oktatással kapcsolatos attitűdjének a bemutatására. A szövegrész egy nagymintás survey eredményeinek az interpretálására épül, mely során az esettanulmányokban szereplő városok önkormányzati fenntartású iskoláiban dolgozó pedagógusok integrált oktatásról, deszegregációról, tanári hivatásról és oktatási módszerekről szóló véleményét ismerhetjük meg.

A harmadik esettanulmány a szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációs folyamatokat támogató DARTKE Hallgatói Mentorprogram elemzése. A pedagógusjelöltek mentorálási munkájára épülő hátránykompenzáló program bemutatása kapcsán a pedagógusképzés és az oktatási integráció viszonyrendszeréről is írok.

A nyolcadik fejezetben az esettanulmányokban bemutatott települések lokális társadalmát vizsgálom, a deszegregációs folyamattal kapcsolatos vélemények tükrében. Részletesen áttekintem a releváns érdekcsoportok körét, jellemzem álláspontjukat és stratégiájukat. Külön kitérek a szegedi és hódmezővásárhelyi pedagógusok attitűdje közötti

² A Szegedi Tudományegyetem Szociológia Tanszékén, a Neveléstudományi Intézetben, illetve a Felnőttképzési Intézetben tartottam az esélyegyenlőséggel, romológiával, szociálandragógiával kapcsolatos kurzusokat.

³ Az egyesület legfontosabb hátránykompenzáló programját, a Hallgatói Mentorprogramot egy esettanulmány keretében mutatom be a dolgozat VII. fejezetében.

⁴ Többek között a dolgozatban esettanulmányként vizsgált Hódmezővásárhely és Szeged megyei jogú városok közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzését.

különbségekre. Töreksem arra, hogy a deszegregációs folyamat fázisainak bemutatásával, illetve a stakeholderek helyzetelemzésének módszertanával általános jellegű, hasznosítható ismereteket adjak a szakemberek – és potenciálisan deszegregációs folyamatot tervező döntéshozók – számára.

A dolgozatot az elméleti alapvetések és az empirikus elemzések összevetése zárja, mely során részletesen összegzem az elméleti előfeltevés mentén felvetett kérdésekre megállapított válaszaimat, s meghatározom, hogy jelenlegi tudásom alapján melyek a többiskolás településeken szervezett közoktatási deszegregációs programok legfontosabb sikerkritériumai.

II. A DESZEGREGÁCIÓS TEMATIKA ÁTTEKINTÉSE

Alapfogalmak

Szegregáció

Az iskolai szegregáció fogalmát az amerikai szakirodalom a tanulók nem önkéntesen vállalt, különböző tulajdonságokon – vallás, nem, fizikai vagy mentális hátrány – de leggyakrabban faji/etnikai alapon történő elkülönítéseként határozza meg, mely során fajilag felismerhető iskolák – „fehér iskolák, fekete iskolák” – alakulnak ki. Két alapvető típusa különíthető el. A „de jure” szegregációt kormányzati intézkedés, jogszabály hozza létre. A „de facto” szegregáció viszont már nem kormányzati döntéseknek köszönhető jog szerinti elkülönítés, hanem RAFFEL szerint egyének döntései, társadalmi folyamatok kapcsán alakul ki – például településszerkezeti adottságok, népességmozgás, gazdasági helyzet eredményeként. Nem kizárt, hogy kormányzati döntések is megerősítik az elkülönítést, azonban ezeknek nem elsődleges célja, csak indirekt következménye a szegregáció (RAFFEL, 1998:231-233; UNGER, 2007:998-999).

SUSAN LUDWIG azt emeli ki a fogalom meghatározása során, hogy a „de facto” iskolai szegregáció úgy alakul ki, hogy a diák oda jár iskolába, ahol lakik. Így azokon a területeken, ahol zömében egy kisebbség képviselői laktak, az adott körzethez tartozó iskola diákjai is természetesen egy kisebbségi csoportból fognak kikerülni. Logikus tehát, hogy a szegregáció csak a területi szegregáció felszámolásával oldható meg (LUDWIG, 2008).

A kétféle típusú szegregációt talán a magyar nyelvű szóhasználatban is érdemes lenne megjeleníteni: tudatos külső beavatkozások következtében létrejövő típust „elkülönítésnek”, a spontán folyamatok hatására organikusán kialakultat pedig „elkülönülésnek” nevezni.

Magyarországon a személyes adatok védelméről szóló törvény⁵ tiltja az etnikai származás nyilvántartását, ezért 1993 óta az oktatási statisztikák sem tartalmazzak a cigány származású tanulókra vonatkozó adatokat. Így az amerikai gyakorlattal ellentétben a KERTESI-KÉZDI szerzőpáros a szociális hátrányra fókuszálva definiálta a fogalmat: „*alacsony státusú családok gyermekeinek lakóhelyi elkülönülésük mértékét meghaladó előfordulása bizonyos típusú iskolákban vagy egy iskolán belül bizonyos típusú osztályokban*” (2004:5). HAVAS GÁBOR megfogalmazása viszont már utal a magyarországi cigányságot etnikai alapon (is) sújtó diszkriminációra: „*a szegregáció, a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma gyermekek iskolai elkülönítése, ami egyszerre oka és következménye a polarizációnak*” (2008:122). Fontos hangsúlyozni tehát, hogy Magyarországon az iskolai szegregáció kezelése során dominánsabb a szociális alapú megközelítés, mint a faji, etnikai alapú. Az oktatáspolitikai „*színvak*” jellege miatt a támogatások célcsoportja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportja – akik körében jelentősen felülreprezentáltak a cigány származású diákok (ZOLNAY, 2008:552).

Az elkülönítés különböző formáit elemezve megkülönböztethetünk iskolán belüli és iskolarendszeren belüli – iskolák közötti – szegregációt. Az *iskolán belüli szegregáció* típusai között az alábbi típusok azonosíthatóak a magyar oktatási rendszerben (FIÁTH, 2002:41-42; HAVAS ÉS MTSAI, 2002:72-96; ARATÓ ÉS MTSAI 2005:60; HERMANN ÉS MTSAI, 2009/A):

⁵ 1992. évi LXIII. törvény

- tagintézmények, telephelyek használatában megjelenő szegregáció, mely során a tagintézmények, telephelyek között jelentősen eltér a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya;
- tagozatok szintjén kialakult szegregáció, mely során a tagozatos osztályokban, vagy a szülők által különösen preferált tagozaton jelentősen alacsonyabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya, mint a többi osztályban;
- osztályok között megvalósított elkülönítés, mely során az osztályok között jelentősen eltér a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya;
- osztályon belül, csoportok szintjén megvalósított elkülönítés, mely során az ültetési rend kialakításával, vagy származás, szociális háttér, képesség szerint homogén tanulói csoportok létrehozásával szegregálnak a pedagógusok;
- a tanórán kívüli foglalkozások kapcsán történő szegregáció;
- a működési renddel összefüggő szegregáció, mely során eltérő csengetési renddel, étkeztetési rendszerrel akadályozzák meg a különböző, már egyébként is homogén csoportok érintkezését, vagy külön ballagást rendeznek a számukra;
- a magántanulóvá nyilvánítás gyakorlata;
- tantárgystruktúra kapcsán kialakított elkülönítés, melyre példa lehet az a gyakorlat, mely során a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók korrepetálásra járnak, mialatt a többiek nyelvet tanulnak;

Az *iskolarendszeren belüli szegregáció* fogalma a magyarországi közoktatási intézmények nagymértékű differenciáltságán alapul. A jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező, kvalifikáltabb, tudatosabb életstratégiát kialakító szülők a szabad iskolaválasztás lehetőségeivel élve magasabb presztízsű és színvonalasabb oktatási minőségűnek vélt intézményekbe íratják be gyermekeiket. Az iskolarendszeren belüli elkülönítést az etnikai alapú szegregáció tovább mélyíti, hiszen ha egy intézményben a cigány származású tanulók számaránya eléri egy kritikus határt, akkor a többségi társadalom előítéletessége következtében a nem cigány tanulók más iskolába való áramlása felgyorsul. Az iskolarendszeren belüli szegregációnak is több formája azonosítható (GERŐ ÉS MTSAI, 1996; ARATÓ ÉS MTSAI, 2005:60; LISKÓ-HAVAS, 2005):

- települések közötti szegregáció, mely során a középosztálybeli családok másik településre járatják a gyermekeiket, mint a rossz szociális helyzetű családok;
- intézményi szintű szegregáció, mely során egy többiskolás településen az azonos iskolatípushoz tartozó intézmények között jelentősen eltér a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya;
- indokolatlanul fogyatékosná minősítés gyakorlata, mely típusról elmondható, hogy a sajátos nevelési igényűvé nyilvánított tanulók között jelentősen felülreprezentáltak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, kiknek egy része megalapozatlanul került be a kategóriába.⁶

A dolgozatban *extrém mértékben szegregált iskolának* tekintem azokat az intézményeket, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya meghaladja az 50 százalékot – függetlenül azok etnikai háttérétől, hiszen a terminus nem etnikai alapú. HAVAS Gábor terminológia-használatához igazodva *gettóiskolának* tekintem azokat az intézményeket, ahol a cigány származású tanulók számaránya valószínűsíthetően meghaladja az 50 százalékot (2008:124). Gettóiskolák kialakulhatnak lakóhelyi szegregáció miatt,

⁶ Egyes szerzők az iskolarendszeren belüli szegregációhoz sorolják az intézménytípusok szintjén jelentkező szegregációt is, melyre példa lehet, hogy a szakiskolákban jelentősen magasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya, mint az érettségit adó intézményekben. Ezt a típust a szegregáció következményének tekintem, hisz a középfokú átmenet esetében az általános iskolai tanulmányi eredmények alapján történik a szelekció.

demográfiai változások következtében vagy a nem roma szülők „menekülése” (white flight) miatt (PETROVA, 2004/A:67-78).

Deszegregáció, reszegregáció

Az oktatási deszegregáció kifejezés alatt az olyan rendszerszintű korlátok – például törvény, mindennapi gyakorlat – felszámolását értjük, melyek etnikai, vallási, nemi, szociális vagy egyéb alapon megakadályozzák, hogy a különböző csoportba tartozó tanulók egy iskolába, osztályba járhassanak. Más megközelítésben a deszegregáció az egymástól elszeparált faji/etnikai csoportok összehozását, keveredését jelenti. Az oktatási deszegregáció során az iskolák faji/etnikai arányainak átalakítása, a tanulók újraosztása történik meg, hogy a tanulók összetétele tükrözze az iskolakörzet vagy földrajzi terület faji/etnikai összetételét, vagy megfeleljen bizonyos sztenderdeknek, számarányoknak. Az iskolai deszegregáció elérhető organikusan szerveződő folyamatok útján, például iskolák és helyi szervek önkéntes intézkedése során, vagy bíróságok, kormányzati szervek kötelező érvényű intézkedései által (RAFFEL, 1998:131, 229; UNGER, 2007:338-339).

A módszertani stratégia szempontjából alapvetően kétféleképp valósítható meg a deszegregáció. Az egyik lehetőséget „nyitásnak” nevezhetjük, ami az iskola vonzóvá tételét, kinyitását jelenti a jobb társadalmi pozíciójú szülők gyermekei körében. A másik megoldás a „zárás” lehet, azaz a hátrányos helyzetű tanulók átirányítása kedvezőbb státuszú közösségekbe, akár egy iskolabezárásához vagy intézmény-összevonáshoz kapcsolódva. Az előbbi megoldás mind a finanszírozás, mind a siker szempontjából jóval kockázatosabb, hiszen szükségszerűen jelentős anyagi ráfordítást igényel, melynek megtérülése kétséges: nincs garancia arra, hogy a beruházások következtében vonzóvá válik az iskola. Az iskolabezárás viszont szinte biztosan lokális konfliktusokkal, társadalmi ellenállással jár, melynek leginkább artikulálható oka a korábban szegregáltan oktatott, így jelentős lemaradást begyűjtő tanulók és a befogadó iskola tanulóinak tudása közötti, gyakran áthidalhatatlannak tűnő szakadék.

Magyarországon a deszegregációs folyamat sikerére leginkább a sokiskolás, nagyobb településeken lehet számítani, hiszen egyfelől a helyi iskolarendszer viszonylag egységes irányítás alatt áll, másfelől a tanulók társadalmi összetétele települési szinten eléggé heterogén lehet. Így ezen feltételek teljesülése esetén lehetővé válik, hogy a település intézményei között egyenletesen „újraoszthassák” a hátrányos helyzetű tanulókat, természetesen a településszerkezeti adottságok figyelembe vételével.

A közvélemény gyakran a korábban alacsonyabb minőségű (szegregált) és a magasabb szintű oktatásban részesülők „összekeverésével” járó deszegregáció folyamatát azonosítja – tévesen – az integrált oktatással, így a deszegregációt kísérő konfliktusokból vonja le elhamarkodott következtetéseit az integrált oktatás sikertelenségét illetően. Valójában a deszegregáció optimális esetben a szegregációtól az integráció felé tartó folyamat egy közbülső, átmeneti szakaszának tekinthető.

Reszegregáció alatt azt a jelenséget értjük, mikor a deszegregáción átesett iskolákban újra visszarendeződnek a beavatkozást megelőző faji/etnikai arányok. A folyamat jogi döntés vagy társadalmi folyamatok eredményeképpen egyaránt végbe mehet (RAFFEL, 1998:217).

Integráció

Az oktatási integráció általános értelemben sikeresen megvalósított deszegregációs programot, illetve olyan intézkedéseket jelent, melyek felszámolják a faji/etnikai megkülönböztetést az iskolákban. Részletesebben elemezve a kifejezést többféle értelemezést is azonosíthatunk. Fontos kiemelni, hogy a deszegregáció korántsem szinonimája az integrációnak. Néhány álláspont szerint az iskolai integráció olyan intézkedések bevezetését jelenti, mely a faji/etnikai egyensúly megteremtését segíti elő az iskolákban, szemben a deszegregáció azon törekvésével, hogy az iskolákat *színvakká* tegye, vagyis az iskolák ne faji alapon vegyék fel a diákokat (konzervatív nézet). Az iskolai integráció a társadalmi integrációra is utalhat, a kisebbségi tanulók iskolai beilleszkedésére, mely során az intézményekben egyenlő feltételek között tanulhatnak (liberális nézet).

Az integrált iskola egyenlő tanulási feltételeket és eredményeket biztosít, minden tanulót faji és társadalmi származástól függetlenül, egyenlő hatékonysággal tanít. Így minden integrált iskola deszegregált, de nem minden deszegregált iskola integrált. Ideális értelemben az integráció az iskolai deszegregáció utolsó lépcsőfokaként is értelmezhető, ahol minden tanuló, tanár és szülő kulturális és szerkezeti integrációja megvalósult. Az Amerikai Egyesült Államokban a Legfelsőbb Bíróság az iskolai integrációt a következőkben határozta meg: vegyes faji összetételű tanulók, egy faji csoport képviselőinek aránya sem haladja meg 85 százalékot (RAFFEL, 1998:81, 223-224; UNGER, 2007:593). Magyarországon integrált oktatási környezetről akkor beszélhetünk, ha halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának különbsége nem haladja meg a 25 százalékpontot, sem a tagintézmények, sem az osztályok szintjén, illetve a települési aránytól egyetlen iskola sem tér el ennél nagyobb mértékben.⁷

SZIRA JUDIT a kérdéskör fejlődéstörténetéből adódóan az akkulturáció és az asszimiláció kifejezésekhez viszonyítva definiálja az integráció fogalmát. Az akkulturáció kifejezés alatt a domináns kultúra – esetenként önkéntes, ám többnyire kényszerű – átvételét, a lokális kultúra részleges vagy teljes beolvasztását értjük. A fogalmat leginkább antropológiai kontextusban, a gyarmatosításhoz kötődően alkalmazzák a kutatók.

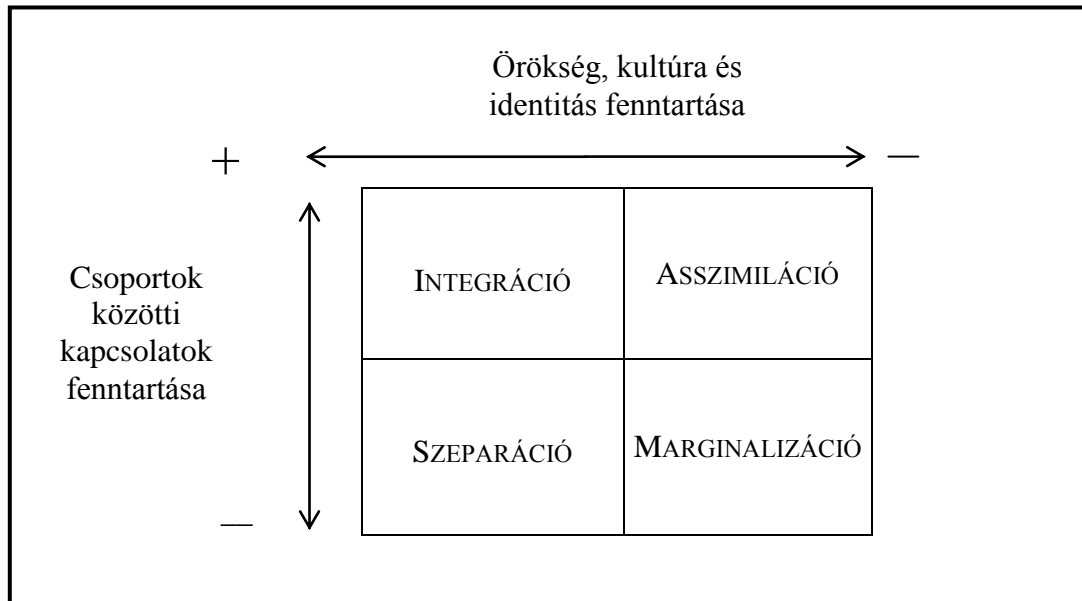
A többnyire önkéntes döntésen alapuló, ám gyakran erős állami támogatással zajló asszimiláció kulcsfogalmának a láthatatlanná válást ítéli meg SZIRA: a megkülönböztető jegyek – pl. név, ruházat, felekezeti hovatartozás – megszüntetésén keresztül a többségi társadalom egyenrangú tagjává kíván válni az asszimiláns.

Az integrációs stratégia viszont már nem a nyom nélküli beolvadást tűzi ki célul, „*nem a hagyományok, kultúra, vallás elfelejtését, hanem éppen a láthatónak maradáást, a megkülönböztető tulajdonságok megőrzésének lehetőségét. Az integráció a stigmák megszüntetésére vonatkozó szándék, erkölcsi vagy praktikus okokból támogatott befogadás a különbségek tudatos megőrzésével.*” (SZIRA, 2005) Sőt: az integrációs politikák érvényesítésekor az esélyegyenlőségi célcsoportokhoz tartozó személyeknek gyakorta igazolniuk kell a csoportokhoz való tartozásukat, a támogatások igénybe vételének jogosultságát.

Összegzésképp elmondható, hogy BERRY terminológiáját alkalmazva a többségi és a kisebbségi kultúrával kialakított viszony szempontjából 4 alapvető kisebbségi akkulturációs stratégiát lehet megkülönböztetni, akár egyéni, akár közösségi szinten vizsgáljuk a kérdést (2002:354). Abban az optimális esetben, amikor a kisebbség saját kultúrája megőrzése mellett internalizálja a többség normarendszerét is, integrációról beszélhetünk. Ha a kisebbség feladja eredeti identitását, s csak a befogadó közösség értékrendjét követi, „beolvadással” jár az asszimilációra kerül sor. Fordított helyzetben,

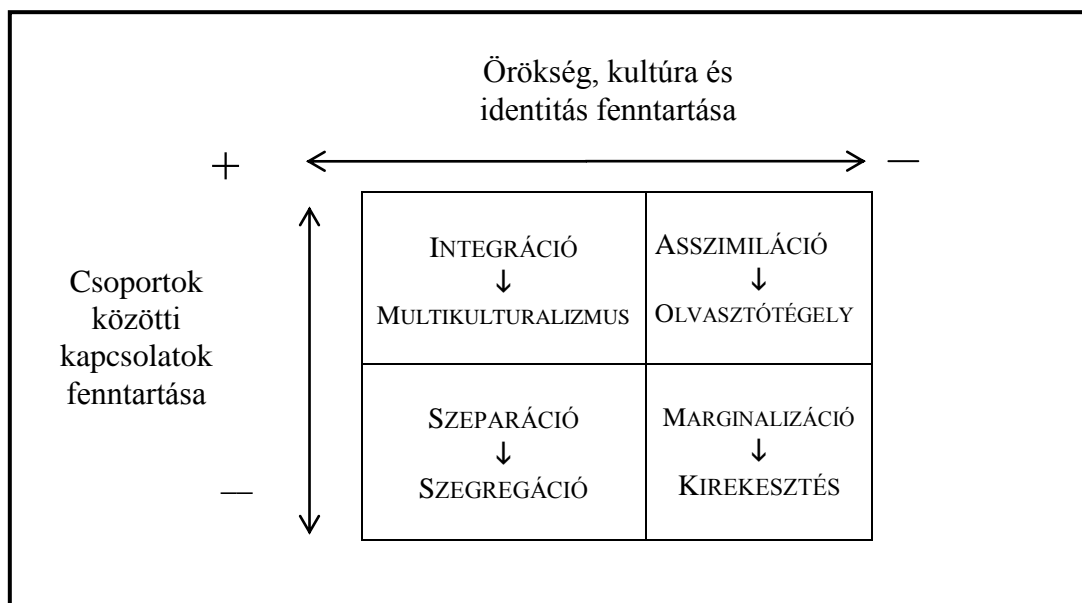
⁷ A lentebb részletesen bemutatott 11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/E (9) paragrafus alapján.

szeperáció esetében a kisebbség tagjai elutasítják a többségi kultúrát, s csak a kisebbségi identitásukhoz ragaszkodnak. Marginalizációról beszélhetünk akkor, ha sem a többség, sem a kisebbség normarendszerét nem követik a kisebbség tagjai, így társadalmi peremhelyzetbe kerülnek.



1. ábra Kisebbségi csoportok akkulturációs stratégiái
(Forrás: BERRY, 2000:354)

A többségi társadalom reakcióit is négy típusba lehet sorolni. A kisebbségi csoport integrációs stratégiájának elfogadása esetében multikulturális társadalomról beszélhetünk. Az asszimilációs stratégia támogatása olvasztótégely-társadalom kialakulásához vezet. A szeperációra adott válasz szegregációt eredményez, a marginalizáció pedig kirekesztést.



2. ábra Többségi társadalom akkulturációs stratégiái
(Forrás: BERRY, 2000:354)

Pozitív diszkrimináció

A magyarul gyakran „pozitív diszkriminációnak” fordított „affirmative action” kifejezés alatt olyan megerősítő intézkedéseket értünk, melyek számításba veszik a védelembe vett csoporthoz (faj, nem, fogyatékoság, nemzeti származás) való tartozást, hogy orvosolják vagy megelőzzék a diszkriminációt az egyes közszolgáltatásokhoz való hozzáférés – például iskolákba, egyetemekre való bejutás, álláskeresés – estében. Az affirmative action típusú beavatkozások során tudatosan törekszenek a döntéshozók arra, hogy a kedvezményezett, egyébként alulreprezentált csoportokból származó személyeket jutassanak olyan pozíciókba, melyekből korábban ki voltak rekesztve. Mindezek mellett az „affirmative action” jellegű rendelkezések gyakran deklarálják, hogy a pozitív diszkrimináció során a döntéshozók nem preferálhatnak alkalmatlan személyeket, nem válhatnak egy fordított irányú diszkriminációvá (RAFFEL, 1998; ZSIGMOND, 2006).

A gyakorlat hívei szerint ezen támogató rendelkezések szükségesek ahhoz, hogy helyrehozzák a diszkrimináció által elkövetett sérelmeket. Ellenzői szerint viszont ez az eljárás nem más, mint a diszkrimináció egy fordított formája, mely során a “fehérbőrű férfiak” kárára színesbőrűeket vagy nőket alkalmaznak pusztán azért, mert a támogatott csoportokból származnak (RAFFEL, 1998:6-7).

A hátrányos helyzetű tanulók oktatási sikertelenségének fontosabb okai

A gyakran szegregált körülmények között tanuló hátrányos helyzetű diákok többsége szociokulturális környezete miatt rosszul teljesít az iskolában (HORN-SINKA, 2006; KELLER-MÁRTONFI, 2006). Iskolai sikertelenségük tipikusan az alábbi okokra vezethetőek vissza (KENDE, 2000:57-60; BABUSIK, 2002:263; FIÁTH, 2002:36-38; HAVAS ÉS MTSAI, 2002:145-159; FORRAY-HEGEDŰS, 2003:193-199; FEJES, 2005:3-13; SZÜCS, 2004:199-216; FEJES-JÓZSA, 2005:85-105; KERTESI-KÉZDI, 2005:331-335; HAVAS, 2008:121-122):

1. Nyelvi hátrány. A diákok többsége „korlátozott nyelvi kódot” sajátít el a családja körében, így kevésbé tud megfelelni a „kiterjesztett nyelvi kódot” preferáló oktatási intézmény kommunikációs elvárásainak. Kétnyelvű, cigány nyelvet is használó gyermekek esetében a nyelvi hátrány általában fokozottan jelentkezik.
2. Pedagógiai gyakorlat. A pedagógusok a kudarcaikat gyakran a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek kezelhetetlenségével, gyengébb képességeivel magyarázzák. A pedagógusok „fatalista” szemléletét erősíti a tanárképzés azon hiányossága, hogy a leendő tanítókat, tanárokat többségében nem a megfelelő színvonalon készítik fel az etnikai kisebbség, illetve a hátrányos helyzetű tanulók oktatása során felmerülő szakmai és nevelési sajátosságokra.
3. Tanulási motiváció. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szülei – a kategória definiálásából adódóan – legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. A gyermekek motivátlanság gyakran már a családban kialakul, hiszen a szülők átörökítik a saját – korábbi iskolai kudarcaik miatt kialakult – negatív attitűdjeiket az iskolával szemben. Ők maguk sem ismerik fel, és gyermekeikben sem tudatosítják az iskolai oktatás felfelé mobilizáló erejét. A motivátlanság további magyarázata lehet a gyorsan megtapasztalt iskolai sikertelenség, a családi szocializáció során átéltektől merőben eltérő intézményi közeg visszavető ereje.

4. Hátrányos megkülönböztetés. A cigányokkal és/vagy rossz szociális körülmények között élőkkel szembeni előítéletek és sztereotípiák - a szerencsés esetben jó szándékú - pedagógus munkáját is negatívan befolyásolhatják.
5. Az iskola és a szülők kapcsolata. Az iskola és a kvalifikálatlan – esetenként gyökeresen eltérő kulturális közegben élő – szülők közötti kommunikáció, együttműködés nehézkesen, egyes családok esetében pedig egyáltalán nem működik.
6. A családok rossz szociális helyzete. A halmozottan hátrányos helyzetű diákok többségének otthonában nincsenek megfelelő feltételek az otthoni felkészülésre (írásztal, tanulótér hiánya), a gyerekek korán pénzkereső családtaggá válnak.

A hátrányos helyzetű diákok egyébként is meglévő esélyegyenlőtlenségét súlyosbítja, hogy többségük hazánkban már iskolába lépésekor olyan közösségekbe kerül, ahol társainak is hasonló a családi háttere. Ez a szelektív iskolarendszer logikája szerint azt jelenti, hogy a gyermekek a számukra legmegfelelőbb környezetbe kerülnek: ha a tanulói heterogenitás a képességek, előzetes ismeretek tekintetében csökken, akkor nagyobb eséllyel biztosítható minden tanuló számára a neki leginkább megfelelő oktatás, és a pedagógusok munkája is egyszerűbbé válik. A tapasztalatok azonban ellentmondanak annak, hogy ezekben a közösségekben minőségi oktatás folyhat.

A szegregáció egyik káros következményét a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kifejezéssel tartja számon a szakirodalom (KERTESI-KÉZDI, 2005), mely a tanulók motiválatlanságára utal. A szegregált közösségbe kerülők alacsony szintű tanulási motivációja nem meglepő, hiszen e tanulók olyan társas környezetből érkeznek, amely általában nem támogatja az intellektuális teljesítményt, az iskolai tanulást (FEJES, m. a.). Vagyis a tanulók lemaradása éppen a nem megfelelő környezetből adódik, amit leküzdhetnek egy olyan közösségben, amely intellektuális teljesítményre ösztönöz. Csakhogy a családi háttér szerinti homogén iskolai közösségekben éppen ennek lehetősége nem adott, hiszen azok a kortársak, akik ezt részben ellensúlyozhatnák, hiányoznak. Így nemcsak az otthoni, de az iskolai körülmények sem támogatják a tanulási motivációt.

Az alacsony tanulási motiváció gyakran összefonódik a magatartásai problémákkal is, a magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő (FELLEGINÉ, 2004), illetve alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók körében (RANSCHBURG, 2001). Ezen közösségek tanulói így gyakran olyan szubkultúrát hoznak létre, amely a tanulással kapcsolatos tevékenységeket leértékeli, és egyértelműen az iskolával, pedagógusokkal szembeni ellenállásra buzdít: a potenciálisan pozitív mintaként szereplő osztálytársak cselekedeteit, attitűdjét elítéli, devianciaként kezeli és szankcionálja a többség. A lehetséges referenciaszemélyek a stigmatizálás hatására motiválatlanná válnak a tanulással szemben, az osztálytermi munkában való aktív részvételük csökken, internalizálják és ezáltal tovább erősítik a tanulásellenes normát (BISHOP ÉS MTSAI, 2004; GOOD-BROPHY, 2008). Végző soron tehát a szegregált közösségekkel nem azért nehéz eredményeket elérni, mert a közösség egyes tagjai „problémásak”, hanem a közösség egyes tagjai azért válnak „igazán problémássá”, mert e közösségbe kerülnek.

A szegregáció további negatív hatása a tanári elvárásokhoz kötődik. A Pygmalion-effektusnak is nevezett jelenség lényege, hogy ha elvárásokkal rendelkezünk egy másik személy viselkedésével, egy szituációval kapcsolatban, akkor hajlamos az adott egyén olyan viselkedést produkálni, hogy az elvárások beigazolódjának. Az önbeteljesítő jóslat létezését az oktatás területén közel fél évszázada kutatják, hatása a hátrányos helyzetű tanulók esetében a többségi tanulóknál is jelentősebb (JÓZSA-FEJES, 2010).

Nem kétséges, hogy a gyengén teljesítő osztályokba a pedagógusok nem ugyanazokkal az elvárásokkal lépnek be, mint egy kedvező háttérű tanulókból álló közösségbe, ami az oktatás minőségére egyértelműen kihat. GOOD és BROPHY (2008) szakirodalmi munkája szerint a lassan haladó osztályokban a tanárok gyakran leegyszerűsített

tananyagot oktatnak és a számonkérés is gyakrabban irányul a bemagolt tananyagra. Kevésbé jelenik meg a teljességre való törekvés a tartalom tekintetében, a témákat ritkábban kapcsolják össze a diákok érdeklődésével és a pedagógusok általában kevésbé fogékonyak a tanulók véleményére. Ezek az osztályok általában a gyengén teljesítők gyűjtőhelyévé válnak, ahol a csökkentett minőségű oktatást az szülők és tanulók igényeinek kielégítéseként tüntetik fel. A felsorolt tényezők nagy valószínűséggel visszahatnak a diákok tanulási motivációjára is.

A szegregált körülmények között tanuló diákok nehézségeit elmélyíti, hogy iskoláik általában az átlagosnál rosszabb infrastrukturális körülmények között működnek. Gyakran a humán erőforrás minősége is problémás a szegregált iskolákban. Az átlagosnál alacsonyabb motiváltság és szakos ellátottság kialakulását egyszerűen lehet modellezni: „(1) a tanári erőforrások – az idő, a figyelem és a szakértelem – a megoldandó pedagógiai feladatok volumenéhez képest szűkösebbé válnak; (2) az oktatás befogadó közege – a kortárs csoport domináns jellegének megváltozása miatt – előnytelenebb lesz; (3) a tanárok javadalmazása a nehezebbé váló pedagógiai feladatok tükrében veszít az értékéből” (KERTESI-KÉZDI, 2005:332).

Mivel a szegregáló közegben az átlagosnál több feladattal és kevesebb abszolút eredménnyel járó többletmunkáért nem részesülnek megfelelő anyagi kompenzációban,⁸ szükségszerűen beindul a tanári kontraszelekció mechanizmusa. A munkaerőpiaci szempontból – tehetségük, végzettségük, személyiségük vagy egyéb kompetenciáik miatt – keresettnek számító pedagógusok rendszerint elhagyják a tipikus szegregáló iskolát. Így a szegregált intézményekben az alacsonyabb képzettségű, illetve a pályakezdő tanárok számaránya magasabb az átlagnál (VARGA, 2009/A).

Természetesen a praxissal nem rendelkező pályakezdők nagyobb eséllyel vallanak kudarcot a szegregált iskolákban gyakrabban jelentkező kiélezett oktatási-nevelési szituációkban, mint rutinosabb kollégáik. Különösen igaz ez a banális kijelentés a magyar közoktatási viszonyokra, hiszen Magyarországon a pályakezdő tanárok – a nemzetközi tapasztalatokkal ellentétes tendenciát felmutatva – az innovatív, differenciált, diákorientált módszerekkel szemben inkább a frontális osztálymunkát, a rendszerező tevékenységeket részesítik előnyben (HERMANN, 2009).

A vázolt körülményeknek köszönhetően az iskolai karriert jelentősen befolyásolja a szegregált iskolában tapasztalható rosszabb minőségű oktatás, amely a tanulókkal szemben támasztott alacsonyabb iskolai követelményeknek, az iskolával szembehelyezkedő ifjúsági szubkultúrának, valamint a tanári kontraszelekciónak köszönhető.

A tanulmányi sikertelenségen túl természetesen az oktatási szegregáció a társadalmi szegregációt is felerősíti, hozzájárulván az egyenlőtlenségek és előítéletek felerősítéséhez, stabilizálásához. A közoktatásban eltöltött időszak alapvetően meghatározza a fiatalok szocializációját, így a különböző társadalmi csoportokból származó tanulók iskolai elkülönítése – a személyes tapasztalatok korlátozott volta miatt – bizalmatlansághoz, előítéletekhez és konfliktusokhoz vezethet. A gyakran lakóhelyi és társadalmi elszigeteltségben élő rossz szociális helyzetű társadalmi csoportok gyermekei számára az iskola jelentheti az egyetlen olyan közeget, ahol kapcsolatokat alakíthatnak ki a társadalom felsőbb rétegeiből származó kortársaikkal. Ezek a kapcsolatok fontos erőforrásokat és mintákat jelenthetnek majd később számukra az életstratégiáik kialakítása – továbbtanulás, elhelyezkedés – során (KERTESI-KÉZDI, 2009).

Az iskolai sikertelenség elemzése során eddig felsorolt magyarázó tényezők egyértelműen nem etnikai alapúak, a nem cigány származású, hátrányos helyzetű gyermekek kudarcai is visszavezethetőek a felsorolt okokra. Azonban a domináns középosztályi

⁸ 2009. óta a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató pedagógusok a szükséges feltételek teljesítése esetén bérpótlékban részesülhetnek. A bérpótlék csak részben tudja kezelni a jelzett kontraszelekciós mechanizmust.

normáktól eltérő szociokulturális háttér, illetve az etnikai hovatartozáshoz kötődő előítéletek a cigány családok esetében gyakoribb és súlyosabb nehézségeket okoz az iskolai karrier során, mint a nem cigány származású családok esetében. *“Bár az alapfokú végzettség megszerzése és az analfabétizmus felszámolása terén a cigányság hatalmas lépést tett előre, a többségi társadalom iskolázottságához viszonyított lemaradása tovább nőtt, mert az érettségit adó középfokú - és újabban a felsőfokú – oktatás expanziója elkerülte a cigányságot”* – jelenti ki RADÓ PÉTER az 1971-es és az 1993-as országos reprezentatív felmérésnek számadatainak összehasonlítását követően (1997:10), napjainkig ható aktualitással.

Valóban, az 1993-as országos reprezentatív vizsgálat adatai szerint szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzett a cigányság közel 10 százaléka, érettségit adó középiskolát pedig közel 1,5 százaléka fejezett be (KÉZDI, 1999:231). Utóbbi adat 2002-re közel 5 százalékra növekedett a 20-24 éves cigány fiatalok körében – miközben össztársadalmi szinten, 2001-ben a 18 éves korosztály 55 százaléka szerezte meg az érettségit (KEMÉNY ÉS MTSAI, 2004:134). A rendkívül alacsony arányú középiskolai továbbtanulás okai LISKÓ Iona (2003, 2005) szerint a következők: a cigány családok tradicionálisan rossz viszonya az iskolához, mint a többségi társadalom intézményéhez; a diszkrimináció és a kulturális normák ellentétei miatt bekövetkező rossz teljesítmény és kibukás, iskolaelhagyás; a családon belüli motivációk és továbbtanulási minták hiánya; a rossz szociális helyzet miatt az iskoláztatás költségeinek az elhárítása.

A középfokú oktatásban megfigyelhető alulreprezentáltság természetesen kihat a felsőoktatásban részt vevő cigányok számarányára is. Az érettségizett cigány fiatalok ugyanakkora eséllyel jutnak tovább a felsőoktatásba, mint nem cigány társaik, ám mivel a középfokra való bejutásnál már hatalmas esélykülönbség van, a cigány hallgatók azonos mértékben alulreprezentáltak a főiskolákon és egyetemeken.

A szegregált iskolai képzés vesztesei tehát a rossz szocioökonómiai státuszú, halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába sorolható gyerekek, akik között kiugróan magas a cigány származásúak számaránya.

A szegregált oktatás közgazdasági következményei

Az oktatási egyenlőtlenségek nem csupán oktatáspolitikai problémák, hanem össztársadalmi jelentőségűek, komplex módon kihatnak a társadalom fejlődésére. A tanulási sikerességben mérhető egyenlőtlenségek ugyanis negatívan hatnak a versenyképességre, gátolják a gazdasági növekedést. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatokból egyértelműen kiderül: minél kisebbek az oktatási teljesítményekben mért eredmények eltérései az egyes társadalmi csoportok esetében, annál nagyobb az ország gazdasági potenciálja. *„Azokban az országokban, ahol a társadalom jelentős része nem rendelkezik a társadalmi-gazdasági életben való aktív részvételhez megfelelő képzettséggel, a szociális és egészségügyi kiadások jelentősen megnőnek. Ez nemcsak azt jelenti, hogy jelentős társadalmi humánerőforrások esnek ki a gazdasági termelésből, de ezzel párhuzamosan az állami kiadások indokolatlanul nagymértékben megnőnek, amelyet az alulteljesítő gazdaság nem képes finanszírozni. A probléma jelentősége azért nőtt meg az elmúlt évtizedekben, mert a modern ipari társadalmak az iparban és a mezőgazdaságban még tömegesen alkalmaztak képzetlen betanított és segédmunkásokat, a posztindusztriális tudás gazdaságban azonban az irántuk megnyilvánuló munkaerő-piaci kereslet minimálisra csökkent.”* (KELLER-MÁRTONFI, 2006:378).

A gazdasági és az oktatási szféra egyre szorosabb egymásrautaltsága miatt a közgazdaságtani elméletek körében is paradigmaváltás történt. A fejlődést kizárólag gazdasági mutatókkal mérő klasszikus teóriák helyett egyre inkább multidimenzionális fejlődéselméletekkel lehet meghatározni egy társadalom állapotát. Ezen elméletek nemcsak gazdasági, hanem környezeti, társadalmi és politikai szempontokat is érvényesítenek az adott társadalom elemzése során. Így „*minőségi növekedés*” csak akkor következik be egy társadalomban, ha egyéb dimenziók teljesülése mellett sikerül csökkenteni a társadalmi polarizációt, illetve növelni a társadalmi javak – többek között a humán tőke – méltányos elosztását (KELLER-MÁRTONFI, 2006:380-381).

Ennek megfelelően az esélyegyenlőség⁹ és az egyenlő bánásmód elvét¹⁰ meghaladva egyre inkább a *méltányos* közoktatási rendszer kialakításáról folyik a szakpolitikai diskurzus. A méltányosságon alapuló oktatáspolitikának nem célja, hogy „*megszüntessen minden tanulási eredményben mért egyéni különbséget, hanem sokkal inkább egy olyan oktatási környezet kialakítása, amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére*” (KELLER-MÁRTONFI, 2006:382).

A multidimenzionális fejlődéselméletek, illetve az oktatási és a gazdasági szféra teljesítőképességének szoros összefüggéseit ismerve és elfogadva kijelenthetjük: a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációja nemcsak morális és pedagógiai szempontból helyes, hanem gazdasági szempontból is progresszív. KERTESI és KÉZDI egy elemzésükben (2006) kísérletet tettek arra, hogy megbecsüljék a cigány, illetve a hátrányos helyzetű fiatalok oktatásába történő többletbefektetések hosszú távú költségvetési hozamát.¹¹ A magyarországi összlakosságra reprezentatív adatokon alapuló számítások alapvetése szerint egy ember oktatásának a finanszírozása nemcsak egyéni, hanem a társadalmi szintű hasznosulással is jár, hiszen a kvalifikáltabb személyek kevesebb szociális alapú juttatásra szorulnak rá, ám nagyobb összegű adóbefizetéssel támogatják a költségvetést. Bár a szerzők nem vizsgálják, milyen hátránykompenzáló programokkal lehet elérni a kitűzött oktatási célt – az érettségi vagy szakiskolai bizonyítvány megszerzését – az egyértelművé teszik, hogy a minél korábbi életkorra, lehetőleg az általános iskolát megelőző évekre kell fókuszálni a célcsoport elérésével. Becslésük összegzéseként elmondható, hogy „*a jövőbeni költségvetési nyereség (a befektetés kezdetét jelentő) 4 éves korra diszkontált jelenértéke mintegy 19 millió forint (70.000 euró), vagyis ennyivel javul a költségvetési egyenleg, ha az érintett fiatal leteszi az érettségit, és nem elégszik meg az általános iskolai végzettséggel. A nyereség valamivel kisebb (15 millió forint, 55.000 euró), ha azt feltételezzük, hogy az érintett fiatal a szóban forgó befektetés híján szakiskolai végzettséget szerezne.*” (KERTESI-KÉZDI, 2006:5).

⁹ Esélyegyenlőségi elve: a társadalmi igazságosság kritériumát kielégítendő elég volna az oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést biztosítani, a rendszeren belül az egyéni képességek már jogosan határozzák meg a tanulók differenciált előrejutását. KELLER-MÁRTONFI, 2006:381.

¹⁰ Egyenlő bánásmód elve: a hozzáférés egyenlőségén túl azonos tanulási feltételeket és bánásmódot kell biztosítani minden tanuló számára. KELLER-MÁRTONFI 2006:381.

¹¹ Az elemzés során hét költségvetési „csatornát” vettek figyelembe: (1) a legális, teljes munkaidős foglalkoztatás kapcsán befizetett személyi jövedelemadót, (2) a munkaadó és a munkavállaló által fizetett társadalombiztosítási járulékot, (3) a munkanélküli segélyt, (4) a rendszeres szociális segélyt, (5) a közfoglalkoztatási programokból származó jövedelmet, (6) az áfát és a jövedéki adót, (7) valamint a bebörtönzés költségeit. A becslés során számoltak a megnövekedett oktatási költségekkel is. Nem tagadták, hogy a befektetés becsült hozama jelentős mértékben függ további paraméterektől – például a diszkontrátától, a bérnövekedés ütemétől, a diplomát szerzők arányától, illetve az etnospecifikus foglalkoztatási- és bérkülönbségektől (KERTESI-KÉZDI, 2006:5).

Oktatási deszegregáció az Amerikai Egyesült Államokban

Ha a magyarországi közoktatási deszegregáció helyzetét kívánjuk megvizsgálni, akkor a deszegregációs folyamatok fejlődéstörténetének és terminusainak a megismerése érdekében elkerülhetetlen az Amerikai Egyesült Államok releváns oktatáspolitikai változásainak áttekintése, hiszen a meghatározó metódusok és alapelvek főként itt alakultak ki. Előljáróban fontos elmondani, hogy amerikai deszegregációs folyamatok részben intézkedésekkel és politikai döntésekkel, de leginkább jogesetekkel és jogi szabályozásokkal írhatók le (SZIRA 2005).

A jogi háttér megteremtése

Bár az Amerikai Egyesült Államok oktatási rendszerét alapvetően meghatározza a decentralizáció, néhány kiemelkedő fontosságú irányelv áthatja a szövetségi hatáskörből az egyes tagállamok törvényhozásának, illetve a helyi közösségeknek a feladataként delegált oktatásügyet. Az egyik ilyen generális célkitűzés a deszegregáció biztosítása volt az elmúlt évtizedekben. Kezdetben az afro-amerikaiak elkülönítésének a felszámolása volt a prioritás, majd később egyrészt a célcsoport kibővült más etnikai kisebbségek tagjaira, másrészt pedig a hátránykompenzálás és az esélyegyenlőség hangsúlyozásának az irányába alakult át az esetenként sematikus deszegregációs szakpolitika (ZSIGMOND, 2006).

„Természetesen” az Egyesült Államokban is hosszú időn keresztül az elkülönítés volt az általános, mely gyakorlatot az 1896-os Plessy kontra Ferguson ügyben született Legfelsőbb Bírósági határozat legitimált. Ezen döntés ugyanis kimondta, hogy a faji csoportok elkülönítése nem ütközik az alkotmány szellemiségével (RAFFEL, 1998:198-199). Így az 1950-es évekig a „separate but equal” elve alapján az afro-amerikai lakosság számára külön intézményi- és szolgáltatói rendszer működött: elkülönített körülmények között étkeztek, utaztak, vásároltak – és tanultak.

Az oktatáspolitikai, és egyben társadalmi fordulatot az 1954-ben, „*Brown v. Board of Education*” közötti perben született precedens erejű ítélet hozta meg. A Legfelsőbb Bíróság által kimondott, paradigmaváltást jelentő döntés kinyilvánította, hogy a faji alapú elkülönítés alkotmányellenes (RAFFEL, 1998:31-35).¹² Az 1955-ben meghozott újabb ítélet – „*Brown v. Board of Education II.*” – a helyi szervek hatáskörébe utalta a deszegregációs programok megtervezését, bár konkrét módszert és időkorlátot nem írt elő (BROWN-JEFFY, 2009).

A hatvanas-hetvenes években az afro-amerikai polgárjogi mozgalmak fokozatosan érték el eredményeket az oktatás területén is. Kennedy elnök egy 1961-es rendeletében szerepeltette először az „előnyben részesítés” fogalmát.¹³ Az 1964-ben kiadott Polgárjogi Törvény megtiltja a diszkriminációt bármely szövetségi program alkalmazása során. 1968-ban mondta ki a Legfelsőbb Bíróság a „*Green v. County School Board of New Kent County*” ügy kapcsán hozott ítéletében, hogy szabad iskolaválasztás elve nem követhető, mert szegregációhoz vezet (RAFFEL, 1998:247-249). 1971-1974 között, a „Swann kontra Charlotte-Mecklenburg Board of Education” döntés hatására a tanulók rendszerszintű buszoztatását

¹² A Brown család azért perelte az Oktatási Bizottságot, mert lányuk felvételét elutasította a körzeti alapfokú iskola, és egy távolabbi intézménybe irányították át. A bírósági ítélet érvrendszerében kifejtésre került, hogy az elkülönített afro-amerikai tanulók iskoláiban alacsonyabb az oktatási minőség, illetve a szegregáció negatívan hat a gyerekek személyiségfejlődésére, önértékelésére.

¹³ „Affirmative action” - 10 925. számú elnöki rendelet.

tekintették a deszegregáció megoldásának. 1972-től azonban az „Emergency School Aid Act” anyagi forrást biztosított a deszegregáló iskolakörzetek, illetve a mágnes iskolák támogatására, így a buszoztatás rendszerének kudarcát beismerve néhány év alatt ez lett a szegregáció kezelésének mainstream vonala (NICHOLAS, 2008).¹⁴

Az 1980-as évekre azonban a deszegregációs törekvések kifulladásra, további komoly áttörés nem következett be jogalkotás területén, a republikánus kormányzat nem preferálta a kérdéskört. Egyre inkább a reszegregáció fogalmával lehetett leírni a változások irányát: a meglévő szegregáló körülmények között történő hátránykompenzálás került előtérbe. Az 1980-as években elkezdődött folyamatok megkoronázásaként 1995-ben William H. Rehnquist legfelsőbb bíró által meghozott döntések engedélyezték a szegregáló körzetek iskoláiba való visszatérést, illetve limitálták a deszegregációs intézkedések hozzáférhetőségét és idejét. A Rehnquist-bíróság döntése kinyilvánította, hogy a deszegregáció csak átmeneti megoldás, minden faji alapon meghozott deszegregációs intézkedés esetében bizonyítani kellett, hogy a kitűzött célok a faji szempontok figyelembe vétele nélkül nem elérhetőek, vagy ellenkező esetben meg kellett szüntetni az intézkedést. A Legfelsőbb Bíróság döntései nyomán több helyen felerősödtek a reszegregációs tendenciák, néhány alacsonyabb bíróság még az önkéntes alapon működő deszegregációs programokat, így például a mágnes iskolákat is betiltotta (ORFIELD, 2001).

Az ezredfordulót követően mind a jogszabályi háttér, mind a társadalmi változások tekintetében további átgondolásra kényszerül a deszegregációs politika az Amerikai Egyesült Államokban. 2007-ben Seattle-ben és Louiseville-ben születtek precedens-értékű döntések arról, hogy a mágnes iskolákban sem lehet figyelembe venni a faji származási kritériumokat a beiskolázás során. A jelenlegi helyzetben bármely szülő könnyedén megakadályozhatja a deszegregációs intézkedés végrehajtását, hiszen ha a helyi hatóságok egy per esetében nem tudják bizonyítani a bíróságon, hogy olyan oktatási céljuk van, mely kizárólag a deszegregáció révén érhető el, be kell fejezniük a programot (ORFIELD, 2001; NICHOLAS, 2008). A reszegregációs tendenciák elemzése kapcsán GREENBERG és SLEEPER megállapítja, hogy az oktatási deszegregációs célkitűzések eléréséhez nem elegendő a megfelelő jogi környezet biztosítása, hanem szükség van a diszkrimináció és a területi szegregáció kezelésére, valamint a megfelelő pedagógiai módszerek kialakítására (2004:55)

Deszegregációs módszerek

Utaztatás és mágnes iskolák

A faji szempontból szegregált iskolák tanulói összetételének heterogénebb kialakítása érdekében több metódust fejlesztettek ki az Egyesült Államokban. Két, egymáshoz közel fekvő, de jelentősen eltérő tanulói populációval rendelkező iskola esetében a „párosítás” (pairing) módszerét használták: a két iskola diákjait évfolyamok szerint helyezték el az épületekben.¹⁵ Csoportosításról (clustering) beszélhetünk, ha kettőnél több iskola bevonásával alkalmazzák a módszert. Az iskolák párosításának vagy csoportosításának egyszerűbbnek tűnő esete, amikor egymás mellett fekvő, szomszédos körzetek iskoláit vonják össze (contiguous rezoning). Egymástól nagyobb területi távolságra eső iskolák összevonása

¹⁴ 1985-től a szövetségi irányítás alatt lévő Magnet Schools Assistance Programtól (Mágnes Iskolákat Támogató Program) kapják a mágnes iskolák a támogatást.

¹⁵ Tehát például az összes alsó tagozatos tanuló az egyik iskolaépületben tanult, az összes felső tagozatos pedig a másikban. Magyarországon Békés város önkormányzata próbálkozott ezzel a metódussal kiegyenlíteni a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve cigány származású tanulók arányát a település 2 iskolája között.

(satellite zoning) során komolyabb logisztikai szervezést igényel az eljárás kivitelezése (RAFFEL, 1998:56-57, 223; ROSELL, 2003:702; GREENBERG-SLEEPER, 2004:47-48).

A deszegregáció gyakorlati megvalósításának fontos eleme volt a „buszoztatás” (busing), főként az 1960-as években. Az eljárás során, általában kötelező érvényű bírósági döntést végrehajtva, többségi és/vagy afro-amerikai diákok utaztatását szervezték meg, hogy ne a korábbi, lakóhelyükhöz közeli, szegregált intézményben tanuljanak, hanem más körzet iskolájában. A sok esetben hosszas utazással járó módszer gyakran jelentős ellenállást váltott ki. A többségi szülők dogmatikusnak vélték a döntést, s attól tartottak, hogy csökkenni fog az oktatási színvonal, gyermekeik interetnikus konfliktusokba keverednek. A kisebbségi szülők azt nehezményezték, hogy a nagy térbeli távolság miatt nem tudnak aktív részesei lenni az iskolai életnek. A buszoztatás gyakran a kisebbségi tanulók korábbi iskolájának bezárásával járt együtt, amit korábban közösségi központként is használtak az afro-amerikaiak. Ráadásul a tanulók szállítása nem volt biztosíték az integráció tényleges megvalósulására, hiszen előfordult, hogy a befogadó intézményen belül elkülönítve (contained unit) tanultak az áthelyezett gyerekek (RICHER, 1998; LUDWIG, 2008).

Az ellenérzések számos esetben fizikai ellenállást váltottak ki. RICHER egy esettanulmányban részletesen bemutatja a bostoni deszegregációs program kudarcának folyamatát. 1974-ben W. Arthur Garrity Jr. bíró meghirdette a Boston összes iskolájának deszegregációs tervét tartalmazó „Master Plan”-t, amely keretében tömegesen utaztatták a diákokat. A rendelkezés tüntetésekkel, a buszok megdobálásával együtt járó ellenállást váltott ki a többségi lakosság körében.¹⁶ Az atrocitások miatt folyamatos rendőri kíséret mellett tudtak csak biztonságosan utazni, tanulni az afro-amerikai diákok, a többségi szülők pedig tömegesen írták magániskolákba gyermekeiket. A jelentős költségekkel járó program bukása nyilvánvaló volt: a többségi diákok száma 93.000 főről 57.000 főre, arányuk pedig 65 százalékról 28 százalékra csökkent az állami iskolákban (RICHER, 1998).

Az erős társadalmi ellenállásba ütköző, kötelező érvényű összevonásokkal és utaztatással együtt járó deszegregációs programok sikertelenségének hatására az amerikai döntéshozók az 1970-es évektől egy önkéntes elemeket tartalmazó megoldási lehetőséget kezdtek preferálni. Olyan intézmények kialakítását támogatták, melyek innovatív pedagógiai programjuk és fejlett infrastruktúrájuk miatt vonzóak a középosztálybeli családok számára is. A „mágnes iskolának” elnevezett modell sajátosságát természetesen nemcsak kimagasló oktatási minőség jelentette, hanem az integrált oktatásszervezés is: a beiskolázás során az adott lokális társadalom összetételét tükröző faji kvóták alapján iratkozhattak be a gyermekek.

A mágnes iskolákat leginkább a 10.000 főnél nagyobb beiskolázási létszámmal rendelkező, alacsony szocioökonómiai státusszal jellemezhető nagyvárosi körzetekben alapítanak. 80 százalékuk az alapfokú oktatásban működik, mindössze egyötödük valósul meg középiskolában. Létrehozásuknak három tipikus útja különböztethető meg: (1) kötelező érvényű bírósági határozat végrehajtása; (2) szegregáció megállapítása miatt elmarasztaló bírósági döntés megelőzése; (3) önkéntes kezdeményezés. Természetesen a tantestület elkötelezettsége és sikere nagyban múlik azon, hogy milyen körülmények között vált mágnes iskolává az intézmény. Az oktatási deszegregáció kezelésében tapasztalható, 1970-es évekre datálható paradigmaváltást jól jelképezi, hogy az előbbi példában említett Bostoni Szövetségi Bíróság 1975-ben 22 iskolából álló mágnes iskolai körzet létrehozását írta elő, mely a teljes tanulói populáció negyedét iskolázta be (MCMILLAN, 1980; GOLDRING-SMREKAR, 2000).

Az iskolák nagyon népszerűek, jelentős túljelentkezés jellemző rájuk, így az iskolakörzeteknek limitálniuk kell a felvételt. A beiskolázás faji eloszlása mindig iskolán kívülről szervek (állami hivatalok, bíróságok, a település oktatási bizottsága) döntése. A kvóták betartása mellett a beiskolázásról a legtöbb intézményben sorsolás vagy jelentkezési

¹⁶ *"Bus Them Back to Africa!"* – szöveg az egyik gyakori szlogen. De a szélsőséges *"Die, niggers, die!"* rigmus is jól jelzi az indulatok elszabadulásának mértékét. RICHER, 1998

sorrend alapján döntenek. Az iskolák közel egyharmada felvételi eljárást is alkalmaz, mely teszteredményeken vagy – előadóművészetekre specializálódott iskolák esetében – bizottság előtti meghallgatáson alapul. A területi kiterjedés szempontjából is többféle beiskolázási metódus ismert: az iskolák egy része az adott lakóövezetben élő gyermekek számára biztosít felvételt, míg más intézmények városi szintű vonzáskörzetet meghatározva a beiskolázási kapacitásuk egy részét fenntartják távolabb lakó fiatalok számára (GOLDRING-SMREKAR, 2000).

A különböző faji csoportokba tartozó diákok tervezett együttnevelése és magas oktatási minőség biztosítása mellett fontos sajátossága a mágnes iskoláknak a pedagógiai innováció és a tantervi specializáció melletti elköteleződés. Gyakori specializációs területek: nyelv, humán tudományok, vizuális művészet, matematika, technológia (MCMILLAN, 1980:33).

A mágnes iskolák elterjedésének fontos eleme, hogy az 1972-ben elfogadott „Emergency School Aid Act” a deszegregáló iskolakörzetek anyagi megsegítésére és a kisebbségi csoportok szegregációjának csökkentésére anyagi forrást is biztosított. A modell sikerét megtapasztalva 1976-ban, a törvény kiegészítésekor már célzottan a mágnes iskolai programok finanszírozását deklarálták. 1984-ben megalapították a Magnet School Assistance Programot, mely a mágnes iskolák fontos anyagi forrásává vált, 3 éves periódusokban támogatva a pályázatán nyertes iskolákat További jelentős finanszírozási lehetőséget jelent a települési, állami vagy szövetségi források, illetve adományok felhasználása. Szükség is van a többletfinanszírozásra, hiszen a mágnes iskolákkal rendelkező körzetek kiadásai – tantestületi képzések, infrastrukturális fejlesztések, szülők, szakértők bevonása miatt – tanulónként átlagosan 10 százalékkal magasabbak, mint a többi körzetben (GOLDRING-SMREKAR, 2000; CHRISTENSON ÉS MTSAL, 2003; NICHOLAS, 2008).

Az Magnet School Assistance Program az 1998-2001. közötti időszakban már 57 mágnes iskolai programot (294 intézményt, az Egyesült Államokban működő mágnes iskolák 9 százalékát) támogatott, összesen közel 100 millió dollár összegben. Döntő többségük teljes iskolai programot szervezett, mely során az intézmény minden tanulója részt vett a programban. Mindössze 12 százalék volt azon intézmények aránya, ahol „program az iskolán belül” (program-within-schools) típusú mágnes iskolát működtettek, ahol csak a tanulók egy része vett részt a programban. Bár mind a 294 iskola célul tűzte ki a deszegregáció elősegítését, csupán 57 százalék tudta azt teljesíteni (CHRISTENSON ÉS MTSAL, 2003).

A modell nemcsak a célkitűzések alacsony hatékonyságú teljesítése miatt kapott kritikákat, hanem azért is, mert a faji kvóták miatt sérül a szülők szabad iskolaválasztási joga. Ezen érvelés hatására 2007-től tilos a diákok faji származásának figyelembe vétele a beiskolázás során, még akkor is, ha annak célja éppen a deszegregáció lenne – így a döntés ellehetetleníti a mágnes iskolák eredeti esélyegyenlőségi célkitűzését.

A reszegregációs tendenciák ellenére a mágnes iskolai modell nem minősül kudarcnak, számos településen sikeresen csökkentette vagy megszüntette a szegregációt. A programok hatásvizsgálatai kimutatták, hogy nagyobb eséllyel csökken a kisebbség izolációja, ha az iskola gyermekközössége fajilag és etnikailag heterogén csoportot alkot. A szülők iskolai eseményeken és tevékenységekben való részvétele is jótékonyan hat a deszegregációs célok elérésére. ROSSELL (2003) kutatási eredményei bizonyították, hogy a túlnyomórészt afro-amerikaiak által lakott környéken létrehozott mágnes iskolák hatékonyabbak, mint a többségi közösség lakóterületén működtetett intézmények. Rámutatott arra is, hogy ha túl magas a száma a mágnes iskoláknak egy településen, akkor azok egymástól vonják el a többségi tanulókat, illetve a teljes programot felkínáló mágnes iskolák eredményesebbek, mint az iskolán belüli programot működtetők.

Utalványok és charter iskolák

Az 1983-ban napvilágot látott, „*A Nation at Risk*” címmel elhíresült jelentés¹⁷ sokkoló eredményei után az oktatási kormányzat elsődleges célja az állami iskolák alacsony oktatási minőségének javítása és a faji csoportok eredményei között tapasztalható különbségek csökkentése volt. Ezen célok megvalósítását az iskolák közötti versenyhelyzet generálásával kívánták elérni. A diákokért és a magasabb oktatási minőség eléréseért folyó versengés ösztönző eszközei voltak az utalványok és a charter (szerződéses) iskolák. Mindkét módszer indirekt módon szolgálja a deszegregációt: piaci ösztönzőket alkalmaznak az önkéntes deszegregáció kialakítása érdekében.

Az utalványrendszert először Milton Friedman közgazdász alkalmazta az 1950-es években, annak érdekében, hogy az oktatási intézmények közötti verseny hatására megerősödjön a közoktatási rendszer. Az 1980-90-es években az utalványok újra a szülői iskolaválasztás egyik eszközévé váltak. Az utalványrendszer bevezetése által a kormányzat nem avatkozott be közvetlenül az oktatási rendszerbe, konkrét megoldások helyett inkább csak alternatívákat nyújtott. Azt feltételezték, hogy a versenyhelyzet kialakításával beindul az állami iskolák fejlődése, hiszen a túlélés érdekében minőségi javuláson kell átesniük. Az utalványok tehát közpénzekből finanszírozott egyéni tandíjak, melyek segítségével a szülők fedezhetik vagy kiegészíthetik gyermekeik iskoláztatásának költségeit az általuk választott iskolában – függetlenül attól, hogy az intézmény állami, magán vagy felekezeti fenntartású. Az utalványrendszer lehetővé teszi a szabad iskolaválasztást, hiszen a szülők azon iskolát támogatják az utalvány összegével, amelyről úgy vélik, hogy a legmegfelelőbb szolgáltatást nyújtja gyermekeik számára. Az utalványok felhasználásának egyik alaptétele azonban, hogy az iskola kiválasztása során kizárólag a tanulmányi eredmények, nem pedig a demográfiai adatok alapján dönthetnek a szülők (MEEKS ÉS MTSAI, 2000).

Az utalványrendszer nem központosított módon működött az Egyesült Államokban, több program is megvalósításra került párhuzamosan. Számos különbsége ellenére három lényeges pontban megegyeztek ezek a programok: (1) a célcsoportot minden esetben rossz szociális körülmények között élő családok alkották; (2) túljelentkezés esetén a magán fenntartású iskolák válogatás nélkül, véletlenszerűen vehették fel a diákokat; (3) a program a város tanulóinak csak elenyésző részét érintette. A Milwaukee Parental Choice Program eredményeit LADD (2002) kutatása alapján KERTESI és KÉZDI (2005) így összegzi: a magániskolákba átkerült diákok nem teljesítettek jobban, mint a kontroll csoport tagjai. A megállapítás alól kivételt képez az afro-amerikai tanulók csoportja, akik körében fejlődés regisztráltak az új iskolába kerülést követően. Mindezek alapján elmondható, hogy a célzott utalványrendszerek leginkább a fekete amerikaiak számára bizonyultak hasznosnak.

Az Amerikai Egyesült Államok kongresszusa 2004-ben Washingtonban indította el a szövetségi finanszírozású „Lehetőség Ösztöndíj Programot” (Opportunity Scholarship Program). A program mindössze Washington város Columbia körzetére koncentrált. Az itt található állami fenntartású iskolák az ország legrosszabban teljesítő iskolái közé tartoztak, annak ellenére, hogy az egy főre jutó kiadások itt voltak a legmagasabbak. Az öt éves időtartamúra tervezett program a körzet 76.000 tanulója közül csupán közel 2.000 főt érintett. Közöttük 7.500 dollár értékű utalványokat osztottak szét, melyeket a körzeten belül található magániskolák egyikében válthatták be a diákok. A programba bevont tanulók 94 százaléka

¹⁷ A jelentés Terrel Bell oktatási miniszter megbízásából készült el. Az eredmények azt mutatták, hogy az amerikai oktatási rendszer nem versenyképes világviszonylatban. A jelentés az oktatási rendszer minőségi javulása érdekében magas szintű követelmények felállítását, a középiskolai bizonyítvány megszerzésének szigorítását, a tanulmányi idő meghosszabbítását, és a tanárképzés és foglalkoztatás szemléletének megújulását sürgette (VIDA, 2008).

afro-amerikai volt. A program első évének értékelése azt vizsgálta, hogy az állami fenntartású iskolák eredményességét befolyásolta-e a közöttük és az utalványokat elfogadó magániskolák között létrejövő versenyhelyzet. A tanulmányi eredmények tekintetében nem volt kimutatható semmilyen hatás. Vélhetően azért, mert a program megtervezői fontosnak tartották, hogy az állami iskolákat ne érje anyagi kár az elvándorló tanulók miatt, így a diákok után járó fejkvótát az átjelentkezés után is megkapták. Az iskolák anyagi helyzete ezáltal javult az elvándorlást követően, hiszen kevesebb diákot ugyanannyi pénzből kellett oktatniuk. A motiváció szempontjából azonban kontraproduktívnak bizonyult a döntés: éppen a verseny maradt el, ami leginkább elősegíti a tanulmányi eredmények növekedését (GREENE-WINTERS, 2006).

Az utalványrendszerek eredményességét vizsgálva MEEKS és szerzőtársai (2000) megállapították, hogy az utalványok nem mindig fedezik a beiskolázáshoz szükséges teljes összeget, így ezek elsősorban a jobb anyagi helyzetben lévő családoknak nyújthat igazi segítséget. GREENE és WINTERS (2006) pedig kiemelték, hogy a tapasztalatok szerint az iskola a legjobb tanulmányi eredményekkel rendelkező tanulóit, illetve a legaktívabb szülőket veszíti el, hiszen ők használják ki leggyakrabban a lehetőségét.

Az állami iskolák alternatíváit támogató deszegregációs programok másik típusa a charter iskola (szerződéses iskola). A módszer lényege, hogy a közoktatási hatóság és bizonyos csoportok (szülők, tanárok, közösségi vezetők) között létrejött szerződés szerint működnek, lehetőséget kapva bizonyos előírások, követelmények rugalmas kezelésére. Az iskoláknak ugyan az állam marad a fenntartója, de bizonyos szolgáltatásokat a magánszektorra ad át, kiemelkedő tanulmányi eredmények garantálása esetén (ZSIGMOND, 2006). A charter iskolák törekvéseikben hasonlítanak a mágnes iskolákhoz, azonban nem a közoktatási hatóság, hanem jogi személy irányítása alatt állnak (MEEKS ÉS MTSAI, 2000).

Az első charter iskolák létrehozása Ray Buddle ötlete volt, aki 1988-ban a tanárok irányítása alá kívánta helyezni az iskolák működtetését. A charter iskolák létrejötté később a tanárok mellett, sok esetben velük szemben, más magán, for-profit és non-profit szervezetek oktatásba való bekapcsolódását is lehetővé tette. Az 1990-es években beindult a charter iskolák tömeges alapítása, mely a legdinamikusabb és egyben a legellentmondásosabb iskolai reformmá nőtte ki magát.

SCOTT (2009) szerint a pedagógusok üdvözölték az iskola decentralizációját, mely lehetővé tette, hogy szakemberek dönthessenek olyan kérdésekről, mint a tanterv, vagy az iskolai költségvetés. A charter iskolák innovációi hatással lehettek az állami iskolák oktatási minőségére is. Mivel a charter iskola nem része az iskolai körzetnek, s bárki jelentkezhet az intézménybe, biztosított a lehetőség a változatos tanulói összetétel megteremtésére. A legtöbb állam biztosítja a charter iskolák számára azt a jogot, hogy önállóan szabják meg a felvételi kritériumokat, természetesen ügyelve arra, hogy a szabályozás ne legyen diszkriminatív. Mindezek ellenére az iskolák a szegregáció eszközévé is válhatnak. Ennek egyik oka lehet, hogy a szerződésben foglaltak szerint garantálniuk kell a megfelelő tanulmányi eredményeket, így nem biztos, hogy előnyben fogják részesíteni a rosszul teljesítő, elsősorban fekete és latin tanulókat. A szabad iskolaválasztás miatt elsősorban a jól informált és a bonyolult jelentkezési eljárásokon eligazodni képes szülők választják a charter iskolákat (SCOTT, 2009).

Oktatási deszegregáció az Európai Unió országaiban

A jogi háttér megteremtése

Az Európai Unió több alapidokumentuma is kinyilvánítja a megkülönböztetés, oktatási szegregáció tilalmát. Az Európa Tanács tagállamainak képviselői 1950-ben írták alá az „Egyezmény az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről” című egyezményt,¹⁸ melynek 14. cikke a megkülönböztetés tilalmát határozta meg: *„A jelen Egyezményben meghatározott jogok és szabadságok élvezetét minden megkülönböztetés, például nem, faj, szín, nyelv, vallás, politikai vagy egyéb vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, nemzeti kisebbséghez tartozás, vagyoni helyzet, születés szerinti vagy egyéb helyzet alapján történő megkülönböztetés nélkül kell biztosítani.”*

Az 1952-ben megfogalmazott Első Kiegészítő Jegyzőkönyv már az oktatáshoz való jogot is definiálta:¹⁹ *„Senkitől sem szabad megtagadni az oktatáshoz való jogot. Az állam az oktatás és tanítás terén vállalt feladatkörök gyakorlása során köteles tiszteletben tartani a szülők vallási és világnézeti meggyőződésével összhangban lévő oktatáshoz és tanításhoz való jogot.”*

A Tizenkettedik Kiegészítő Jegyzőkönyv pedig a megkülönböztetés általános tilalmát erősítette meg:²⁰ *„1. A törvényben meghatározott jogok élvezetét minden megkülönböztetés, például nem, faj, szín, nyelv, vallás, politikai vagy egyéb vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, nemzeti kisebbséghez való tartozás, vagyoni helyzet, születés szerinti vagy egyéb helyzet alapján történő megkülönböztetés nélkül kell biztosítani. 2. Hatóság senki ellen nem alkalmazhat megkülönböztetést semmilyen, például az 1. bekezdésben említett alapon.”*

Taxatív felsorolások esetében leggyakrabban a migránsok, a fogyatékkal élők, valamint a romák és utazók (travellers) szerepelnek alapvető integrációs célcsoportként. A fogyatékos személyekkel kapcsolatban az Európai Unió tagállamok egyértelműen elkötelezettek az integráció mellett, az oktatásban prioritásként (first option) kezelik az együttnevelést, és fejlesztendőnek tartják a támogató eszközrendszert (infokommunikációs technológia, tanárképzés, szakmai szolgáltatások, tanácsadás).²¹

A migránsok gyermekeinek oktatási helyzetével számos európai unió szintű rendelkezés és tanulmány foglalkozott az elmúlt évtizedekben.²² Az Európai Bizottság 2008-

¹⁸ Róma, 1950. november 04.

¹⁹ Első Kiegészítő Jegyzőkönyv az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről szóló Egyezményhez, Párizs, 1952. március 20. 2. cikk

²⁰ Tizenkettedik Kiegészítő Jegyzőkönyv az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről szóló Egyezményhez, Róma, 2000. november 04. 1. cikk

²¹ Resolution of the Council and of the Ministers for Education meeting within the Council of 31 May 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education, OJ C 162, 3.7.1990, pp. 2-3

Council Resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training, OJ C 134, 7.6.2003, pp. 6-7

²² Regulation 1612/68/EEC of the Council of 15 October 1968 on freedom of movement for workers within the Community, OJ L 257, 19.10.1968, pp. 2-12

Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers, OJ L 199, 6.8.1977, pp. 32-33

Commission, Report on pilot schemes relating to education of migrant workers' children, COM(84), 244 final, 27 April 1984

European Parliament Resolution on the education of the children of migrant workers, OJ C 260, 18 September 1981

ban elkészített, „*Green Paper. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*” című jelentése szerint 2006-ban a tagállamok 15 éves diákjainak legalább egytizede külföldön született, vagy szülei külföldi származásúak (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2008). A dinamikusan növekvő migráns populáció integrálásának egyik legfontosabb színteréül az iskolát jelölte ki a jelentés, nemcsak lehetőségként tekintve az oktatásra, hanem a célcsoport iskolai sikertelenségének veszélyét kiemelve a kulturális és társadalmi szegregáció egyik potenciális forrásaként említve azt. A PISA 2006. évi eredményeit idézve a dokumentum rámutat arra, hogy a 15 éves migráns gyerekek minden területen, de különösen a szövegértésben rosszabbul teljesítettek, mint nem migráns társaik. Magasabb körökben a lemorzsolódás, rosszabb a teljesítményük, mint hasonló szocioökonómiai háttérrel rendelkező nem migráns társaik esetében.

A sikertelenség szocioökonómiai okaiként a korábban megszerzett, otthonról hozott tudás és képzettség elértéktelenedését; a nyelvi hátrányt; valamint a család és a közösség által képviselt alacsony elvárásokat, negatív szerepmintákat sorolta fel a dokumentum (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2008:8-9). Természetesen az oktatási rendszer működése is kihat a migráns diákok teljesítményére. Számos tagállam oktatási rendszere erős szegregációs mechanizmusokkal írható le, így a migráns tanulók jelentős része alacsonyabb oktatási minőséget megvalósító iskolában, képzési típusban, elkülönített körülmények között tanul. Több tagországban egyértelműen beazonosítható a vizsgált csoporthoz tartozó diákok jelentős felülreprezentációja a sajátos nevelési igényű tanulók körében, amely jelenséget szintén szegregációként értelmezhetünk (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2008:8-10).

A cigány és vándorlók gyermekeinek oktatásával kapcsolatban meghatározó dokumentumnak számít a Miniszterek Tanácsa által 1989-ben elfogadott határozat, mely megállapítja, hogy ezen célcsoport 30-40 százaléka jár valamilyen rendszerességgel iskolába, nagyon alacsony körökben a középiskolai végzettséggel bírók aránya, s extrém mértékű, 50-80 százalékos az analfabétizmus. Oktatási integrációjuk érdekében tagállami szinten strukturális és módszertani változásokat irányoztak elő (távoktatás, utánkövetés, oktatási segédanyagok fejlesztése), kiemelték a tanártovábbképzés, a romológiai kutatások a tájékoztatás és a koordináció fontosságát.²³

A cigányok társadalmi integrációjának európai szintű megvalósításában mérföldkönek számít a Roma Integráció Évtizede Program (továbbiakban: RIÉP) meghirdetése. A program megalapozására a 2003-ban, Budapesten megrendezett "*Romák a bővülő Európában. A jövő kihívásai*" című konferencián került sor, melynek fő szervezője a Nyílt Társadalom Intézet és a Világbank volt.²⁴ A 2005-2015. időszakra vonatkozó program hivatalos nemzetközi meghirdetésére 2005. február 2-án, Szófiában került sor. A Roma Integráció Évtizede Program alapvető célkitűzése, hogy felgyorsítsa a cigányok társadalmi és gazdasági integrációját. Ennek érdekében négy prioritási területen, az oktatás, a foglalkoztatás, a

European Parliament resolution on the implementation of directive 77/486/EEC on the education of the children of migrant workers, OJ C 122, 16 April 1985

European Parliament resolution on the application of directive 77/486/EEC on the education of the children of migrant workers, OJ C 125, 11 May 1987

Council Conclusions of 19 November 2004 on an immigrant integration policy in the EU, 14615/04, 19.11.2004, pp. 15-24

European Parliament resolution on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education, 13 October 2005, 2004/2267 (INI)

²³ Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council of 22 May 1989 on school provision for gypsy and traveller children Official Journal C 153 , 21/06/1989 P. 0003 - 0004

²⁴ További támogató volt az Európai Bizottság, az Európa Tanács Fejlesztési Bankja, valamint a magyar, a finn és a svéd kormányok. A konferencián nyolc ország képviseltette magát: Horvátország, Bulgária, Románia, Macedónia, Csehország, Szerbia-Montenegró, Szlovákia, Magyarország.

lakhatás és az egészségügy szférájában a fejlesztéseket úgy kell megvalósítani, hogy azok ne növeljék a szegregációt.

A RIÉP megvalósításának legfelsőbb szintű konzultatív, tervezési és döntéshozó irányító testülete a Nemzetközi Irányító Bizottság, melynek tagjait a résztvevő országok kormányai, roma civil szervezetek és nemzetközi szervezetek delegálják. A Nemzetközi Irányító Bizottság elnökségi, illetve a titkársági feladatait rotációs rendszerben évente más résztvevő ország végzi. Jelenleg tizenkét európai ország vesz részt a programban. A kilenc alapítón – Bulgárián, Horvátországon, Csehországon, Magyarországon, Macedónián, Montenegrón, Románián, Szerbián, Szlovákián – kívül Albánia, Bosznia és Hercegovina, valamint Spanyolország csatlakozott a Roma Integráció Évtizede Programhoz. A résztvevő országok mindegyike jelentős létszámú cigány kisebbséggel rendelkezik, akik mind gazdasági, mind társadalmi értelemben hátrányos helyzetben vannak. A RIÉP-tagországok kötelezettséget vállaltak arra vonatkozólag, hogy nemzeti szintű, komplex stratégiai tervet dolgoznak ki a romák társadalmi integrációjának érdekében, melynek elkészítésébe a célcsoport képviselőit is bevonják, illetve rendszeresen ellenőrzik a megvalósításának hatékonyságát. A program keretein belül hozták létre 2005-ben a Roma Oktatási Alapot, melynek célja a roma gyerekek és fiatalok oktatáshoz való egyenlő hozzáféréseinek segítése, a roma és nem roma tanulók közötti tanulmányi különbségek csökkentése. (BOGDÁN ÉS MTSAI, 2010)

Az első európai döntés, mely rendszerszintű faji szegregáció ellen lépett fel az oktatás területén, 2007-ben született meg. 1999-ben, a European Roma Rights Center (továbbiakban: ERRC) támogatásával 18 roma származású fiatal nyújtotta be keresetét a Cseh Köztársaság Bíróságához, arra hivatkozva, hogy 1994-1999. között mindannyiukat indokolatlanul oktatták értelmi fogyatékosok számára fenntartott speciális iskolában. A peresítés előtt az ERRC hosszas terepmunkára alapuló kutatást és emberi jogi dokumentáló tevékenységet végzett Csehországban. A kelet-csehországi Ostrava körzetében az ERRC aktivistái feltárták, hogy a cigány tanulók több mint fele speciális tantervű gyógypedagógiai iskolába jár, illetve ezen iskolák tanulóinak több mint fele roma. A cigány származású diákok 27-szer nagyobb valószínűséggel kerültek gyógypedagógiai intézménybe, mint nem roma származású társaik. Ha a roma gyerekeknek sikerült elkerülniük a speciális iskolák csapdáját, leginkább rossz minőségű, gettóiskolákba kerültek. Az ERRC álláspontja szerint a cigány tanulók kisegítő iskolába irányítása tudatosan tervezett, kormányzati szinten elfogadott, faji alapú szegregációs gyakorlat volt, mely az egész országban hasonlóképpen működött évtizedek óta (PETROVA, 2004/B:189-193).

A felperesek a keresetükben kinyilvánították, hogy a normál tantervű iskolákhoz képest alacsonyabb színvonalú oktatásban részesültek, ezáltal megvonták tőlük a mainstream oktatásba való visszatérés, illetve az érettségit adó középiskolai továbbtanulás reális lehetőségét. Ezen kívül panaszukban megfogalmazták a stigmatizációval járó mentális problémáikat. Mivel a cseh Alkotmánybíróság elutasította keresetüket,²⁵ a felperesek az ERRC segítségével a strasbourgi Emberi Jogok Európai Bíróságához fordultak jogorvoslatért. A Bíróság Nagytanácsa 2007. novemberében meghozta másodfokú döntését, mely szerint a cseh oktatási rendszer a speciális tantervű kisegítő iskolák működtetésével szegregálja és faji alapon diszkriminálja a romákat, köztük a 18 panaszost.²⁶ Kártérítésként 4000 eurót ítélték a meg a felperesek számára.

²⁵ Az Alkotmánybíróság határozata szerint nem volt kellően alátámasztva a faji szegregáció és diszkrimináció ténye az egyének szintjén, illetve a panaszosok szülei maguk is hozzájárultak a gyermekeik gyógypedagógiai oktatásba történő irányításához.

²⁶<http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?action=html&documentId=792053&portal=hbkm&source=externalbydocnumber&table=F69A27FD8FB86142BF01C1166DEA398649>

A per jelentőségét emeli, hogy az ítélet precedensként szolgálhat az esetjogi alapon működő Emberi Jogok Európai Bíróság számára. A „D. H. and Others v. Czech Republic” ügy megerősítést adott az oktatási szegregáció ellen küzdő jogvédő szervezetek számára, jelenleg is folyik eljárás az Emberi Jogok Európai Bíróságán, oktatási elkülönítés ügyében.²⁷ A per fontosságát jelzi, hogy a tárgyalás pedig nemzetközi figyelmet és társadalmi vitát váltott ki. Szakértők az egyesült államokbeli „Brown v. Board of Education” üggyhöz hasonlították a horderejét (GOLDHABER 2008), globálisan véleményformáló publicisztikák pedig Európa fél évszázados emberjogi elmaradásáról cikkeztek.²⁸

Deszegregációs és integrációs módszerek

Nemcsak a jogalkotás területén jártak be más utat az európai országok, mint az Amerikai Egyesült Államok, hanem oktatáspolitikai stratégiák tekintetében is. Európában mindössze néhány deszegregációs gyakorlatot lehet beazonosítani, melyek kevésbé átfogóak és széles körűek, mint az Egyesült Államokban megfigyelhető programok. Így az alábbi fejezetben nemcsak deszegregációs gyakorlatokat, hanem integrációs és hátránykompenzáló programokat is bemutatok, az európai paradigmák érzékeltetése érdekében.

Az Európai Bizottság migráns tanulók oktatási szegregációjának csökkentése érdekében tett szakpolitikai ajánlásai között szerepel az integrált oktatás kiterjesztése, iskola-előkészítő oktatás, mágnes iskolák, mentorprogramok, ösztöndíjrendszerek kialakítása, a fogadó ország nyelvének és az anyanyelvnek a szervezett oktatása (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2008: 10-12).

A European Roma Rights Center által javasolt irányelvek szerint az európai országok²⁹ romaügyi oktatáspolitikájának a központi kérdése a szegregáció felszámolása. A cél elérése érdekében diszkriminációmentes oktatást, az integrációs folyamatok független értékelést, etnikai adatok felhasználását és megfelelő forrásokat kell biztosítaniuk a nemzeti oktatáspolitikáknak. A célcsoport számára pozitív megkülönböztetést, felvilágosításon alapuló szabad iskolaválasztási lehetőséget, a folyamatok tervezésébe és megvalósításába történő részvételi lehetőséget kell nyújtani. Az irányelvek között megfogalmazzák azt is, hogy a deszegregációt komplex szakmai tervezésnek kell megelőznie: nem elegendő a rideg integráció szintjét biztosítani, hanem például a tantervek, illetve a tanárképzés és a pedagógus-továbbképzés rendszerének újragondolásával, mentorálási programokkal kell a folyamatot előkészíteni és támogatni (PETROVA, 2004/A:90-91).

Az ajánlás konkrét eljárásrendet vázolt fel a gyógypedagógiai iskolákban – szakmailag szükségtelenül – elkülönített tanulók deszegregációja, illetve a gettóiskolák felszámolása ügyében. Utóbbi témában 3 lehetséges modellt állapítanak meg (PETROVA, 2004/A:94-96).

(1) A lakóhelyi szegregáció következtében kialakult gettóiskolák deszegregálásának egyetlen lehetséges útjaként az intézmény bezárását jelölték meg, hiszen sem a többségi tanulók bevonása, sem az oktatási minőség jelentős emelése nem tekinthető reális célkitűzésnek. A modell megvalósításának minimális követelményeként jelölték meg a szegregátumban élő cigány tanulók ingyenes szállítását a befogadó iskola és a lakóhely

²⁷ Mikhaj and Others v. Russia; <http://www.soros.org/initiatives/justice/litigation/mikhaj>

²⁸ „The court should seize the opportunity to modernize and reverse a decision that has anchored European race relations today well behind where America was in 1954.” The New York Times, 2006. 03. 11. <http://www.nytimes.com/2006/03/11/opinion/11sat3.html?pagewanted=print>

²⁹ A szakpolitikai ajánlásokat elsődlegesen az adott elemzésben vizsgált országoknak – a bolgár, cseh, magyar, román és szlovák kormányoknak – címezte az ERRC.

között; hátránykompenzáló programok megszervezését; az iskolai eredmények nyomon követését; valamint a befogadó iskolák anyagi és szakmai támogatását.

A demográfiai változások következtében kialakult gettóiskolák felszámolására két utat javasolnak. (2/A) Azokon a településeken, ahol a lakosságszám jelentős mértékben lecsökkent, az iskolák bezárását követően biztosítani kell a cigány és nem cigány származású tanulók ingyenes utaztatását egy közeli település iskolájába. (2/B) Amennyiben a településen egy iskola racionális finanszírozásához elegendő létszámú fiatal él, de többségük – mint ahogy a helybéli lakosok többsége is – cigány származású, a döntéshozóknak biztosítaniuk kell a szegregált iskola helyett más település integrált iskoláját választó cigány tanulók utazási költségeit. Továbbá az iskola fenntartójának törekednie kell arra, hogy az oktatási minőség magas színvonalával más, szomszédos kistépelülésekről nem cigány származású tanulókat csábítsanak az iskolába.

(3) A többségi szülők elutasítása miatt szegregálódó iskolák esetében a lokális döntéshozóknak és az intézmények fenntartóinak olyan beiskolázási gyakorlatot kell kialakítaniuk, melynek eredményeképpen az iskolákban a legrövidebb időn belül a települési etnikai arányszámok érvényesülnek. A kiegyenlítés érdekében meg kell határozni az adott iskolába felvehető roma és nem roma származású tanulók számát. Ahol magas a cigány származású diákok száma, ott csökkenteni kell a felvételüket, ahol pedig alacsonyabb az arányuk a települési arányszámnál, ott ösztönözni kell beiratkozásukat.³⁰ A deszegregációs folyamat időszakában – mindaddig, amíg a kiegyenlítés nem történik meg – a gettóiskolák oktatási minőségének javítását, infrastrukturális fejlesztését és tantestületének megújulását célzott támogatásokkal kell biztosítani.

Európában kevés kiterjedt deszegregációs modell került megvalósításra, ám számos integrációs kísérletről lehet beszámolni. Ezek közül is áttekintek néhány meghatározó programot. Írországban, kormányzati kezdeményezésre és finanszírozással 1990-ben jött létre a „Home School Community Liaison Scheme” (továbbiakban: HSCL), melynek alapvető célkitűzései a (1) kirekesztett diákok támogatásában; (2) a család, az iskola és a helyi közösség együttműködésének elősegítésében; (3) a szülők megerősítésében; (4) fiatalok lemorzsolódásának megelőzésében (5) és az oktatási jó gyakorlatok disszeminációjában ragadhatóak meg. Alapelvei között kiemelt helyen szerepel az integrált oktatás megszervezése, valamint a szülők, tanulók, tanárok együttműködésének támogatása. Utóbbi célkitűzést a HSCL-koordinátorok munkájára alapozva, szabadidős programok és fejlesztő tréningek szervezésével kívánják elérni (CONATY, 2006).

Szintén az ír oktatási tárca irányításával jött létre 2002-ben a „School Completion Programme” (továbbiakban: SCP) elnevezésű hátránykompenzáló program, melynek célja a (1) diákok formális oktatási rendszerben tartása, korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás megakadályozása; (2) a tanulmányi eredményeknek és az iskolai részvétel minőségének a növelése; (3) a stakeholderek (iskola, szülők, közösség, civilek) összefogása; (4) preventív jellegű támogatás az oktatási hátrányok leküzdésére az alapfokú és a középfokú oktatási szinteken, (5) a mainstream oktatást elhagyók számára segítség nyújtása a visszatéréshez; és a (6) szakpolitika, döntéshozás segítése a korai iskolaelhagyás megelőzésében. Négy alapvető támogatási forma működik az SCP-ben: (1) iskolán belüli; (2) iskola utáni; (3) iskolán kívüli; (4) nyári szünetben történő segítségnyújtás. Az SCP centralizált tanulói adatbázissal dolgozik, nincs egységes módszertana: területenként, alprogramonként különböző tevékenységeket valósítanak meg a résztvevők. Gyakori a mentorálás, az átmenetet megkönnyítő programok, tanulást és szociális beilleszkedést segítő tevékenységek megszervezése (CAROLL, 2005).

³⁰ Természetesen a szabad iskolaválasztás részbeni korlátozását jogi eszközökkel is biztosítani szükséges.

A 2009/2010. tanévben összesen 404 általános iskola és 202 középiskola közreműködésével több mint 150.000 családot vontak be a HSCL program megvalósításába.³¹ Ugyanebben az időszakban a School Completion Programme keretében 124 projekt működött, 464 általános iskolában és 127 középiskolában.³² A két program együttműködik, vezetőik figyelmet fordítanak arra, hogy a ne átfedjék, hanem kiegészítsék egymás tevékenységét.

A Spanyolországban, Barcelonában működő „Learning Community” program egyik legfontosabb célkitűzése a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem, a roma, arab és más kisebbségi, hátrányos helyzetű családból érkező gyermekek tanulmányi sikereinek elősegítése által. Törekednek az iskolán belüli, különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok megoldására és az iskolai kudarcok elkerülésére. Fontos irányelvük, hogy a tanulók, szülők és pedagógusok közötti kapcsolatot egyenrangúságra építsék, elvárásaikat összehangolják. Az iskola mindennapi működésének megszervezése során kiemelten törekednek a helyi közösség bevonására, a civil szervezetek részvételének fokozására. Elvetik a tradicionális tanulásszervezést, innovatív pedagógiai módszertant alkalmaznak a tanórákon. A program módszertanának lényege, hogy a tanuló közösségek 2-3 évre előre meghatározzák a prioritásokat, feladatokat. Interaktív csoportokat alakítanak, melyekben a tanárok megosztják feladataikat más felnőttekkel, rendszerint szülőkkel. Így a családok motivációja növekszik gyermekeik taníttatása iránt, a tanár pedig segítséget kap, hogy az esetlegesen felmerülő nehézségeket, konfliktusokat az osztálytermen belül meg tudja oldani. A segítségnek köszönhetően a hátrányokkal küzdő tanulóknak nem kell elhagyniuk az osztályt, hogy külön fejlesztésen vegyenek részt. A helyi közösség bevonása érdekében családi tréningeket és konfliktuskezelő megbeszéléseket szerveznek (DOOLY-VALLEJO, 2007).

Az oktatási teljesítmények között mutatkozó egyenlőtlenségek csökkentését célzó programok egy része területi alapon szerveződött. Ezen beavatkozások alap gondolata, hogy többletforrásokban részesítsék azon területek oktatási intézményeit, ahol a hátrányos helyzetű, gyakran etnikai kisebbséghez tartozó tanulók koncentrálnak. Európai országok közül az Egyesült Királyságban, Franciaországban, Belgiumban és Portugáliában kísérleteztek területi alapú kompenzációs rendszerek megvalósításával.

Az Egyesült Királyságban az 1967-ben elkészült Plowden-jelentés hatására hoztak létre 5 Kiemelt Oktatási Körzetet (Education Priority Areas, EPA), alacsony oktatási minőségű iskolákkal rendelkező, gettósodó nagyvárosi kerületekben. A három évig finanszírozott program során felújították az iskolák infrastruktúráját, több pedagógust alkalmaztak és bérkiegészítéssel ismerték el munkájukat. A rövid idő alatt sikertelennek minősített programmal szemben a legfőbb kritika a „pontatlan célzás” volt: a kevésbé hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb arányban érte el a program, s nagyobb mértékben támogatta, mint a leginkább rászorulókat. Így egyértelművé vált, hogy a hátránykompenzáció nem érte el hatását, hanem éppen a különbséget növelte (VARGA, 2009/B:18).

Az 1990-es évek végén, szintén egy szakpolitikai jelentés hatására,³³ újra területi alapú kompenzációs rendszereket alakítottak ki az Egyesült Királyságban. Az 1998-ban indított Oktatási Akciókörzetek (Education Action Zones, EAZ) megszervezése során pályázati kiírásokkal generálták az állami, a magán és a civil szektor együttműködését. Egy-egy Oktatási Akciókörzetben 2-3 középiskola, 15-20 általános iskola, a Helyi Oktatási Hatóság (Local Education Authority, LEA), felsőoktatási intézmények, nonprofit szervezetek, forprofit vállalkozások szerveződtek meg. Az akciókörzeteknek 250.000 font értékű, magánszektorból származó támogatást kellett biztosítaniuk annak érdekében, hogy további 750.000 font

³¹ A középiskolák 12-18 éves fiatalokat oktató „post-primary” intézmények.

<http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=17216&ecategory=34291&language=EN>

³² <http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=17216&ecategory=34299&language=EN#1>

³³ Access and Achievement in Urban Education. Ofsted. 1993.

kormányzati dotációt kapjanak. A többletfinanszírozásért cserébe vállalniuk kellett a pályázati anyagukban megfogalmazott oktatási célok konkrét indikátorokkal ellenőrizhető megvalósítását. 1998-ban 25, 2000-ben pedig 47 akciókörzettel kötött szerződést az oktatási kormányzat. A program finanszírozást ezt követően leállították, mert a monitoringját végző hivatal (Office for Standards in Education, OFSTED) megállapításai szerint a tanulói teljesítmények javításában csak csekély eredményeket tudtak felmutatni az EAZ-ok (VARGA, 2009/B).

Sikeresebbnek bizonyult az 1999-ben indított Kiválóság a Városban (Excellence in the Cities, EiC) program, melynek az volt az alapvető célkitűzése, hogy az intézmények együttműködésének megszervezésével javítsa a nagyvárosok gettósodott területein működő középiskolák oktatási minőségét. Az EAZ program leállítását követően az EiC programot az alapfokú iskolákra is kiterjesztették. Az EiC nem alulról szerveződött, s nem pályázati úton rekrutálódtak a bevont iskolák, hanem a kormányzat határozta meg a programba bevont intézmények körét, a célkitűzéseket és a teendőket. Az EiC adaptált több, már működő programot (Specialist School, Beacon School), mentortanári hálózatot alakított ki, s a bevont tanulók 5-10 százaléka részére tehetséggondozó programot szervezett. Mivel nem koncentrálták kellően az erőforrásokat, s nagyon sok intézményt – a középiskolák egyharmadát – bevonták a programba, a többletfinanszírozás ellenére az EiC iskoláiban alacsonyabbak maradtak az egy tanulóra eső ráfordítások, mint prosperálóbb területeken működő iskolákban. Vélhetőleg ezért sikerült csak szerény eredményeket elérni a legfontosabb célkitűzésben, a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi felzárkóztatásában. Legsikeresebb programelemnek a tehetséggondozás bizonyult (NEUMANN, 2008:562-564; VARGA, 2009/B:24-31).

A területi alapon szerveződő kompenzációs rendszerek közül a Franciaországban kialakított Oktatási Prioritási Körzetek (Zones d'Éducation Prioritaire, ZEP) programja volt a legkiterjedtebb. Az 1982-től kiépített modell lényege az volt, hogy a leghátrányosabb helyzetű területeken prioritási zónákat alakítanak ki, melyekben a tanárok bérkiegészítése és többletanórák finanszírozása révén emelik az oktatás minőségét. Az 1990-es évek óta szerződéses alapon finanszírozzák a ZEP-eket: akciótervet kell készíteniük a vállalt eredmények megvalósításáról. Mivel azonban számszerűsíthető indikátorokat nem kellett megállapítaniuk, könnyen elkerülhető volt a számonkérés. 2005-re a ZEP-ek száma 920-ra nőtt, így a diákok közel egyötöde Prioritási Körzetben tanult. Egyrészt belpolitikai okokból (2005. évi külvárosi zavargások), másrészt a hatásvizsgálatok során tapasztalt szerény pedagógiai és társadalmi eredmények miatt a 2006/2007. tanévtől átalakították az Oktatási Prioritási Körzetek rendszerét, törekedve a források elosztásának koncentrálására, a „pontosabb célzásra”. Ennek érdekében differenciálták a finanszírozást: a legrosszabb szocioökonómia mutatókkal rendelkező területek támogatását megemelték, a körzetek egy részének finanszírozását változatlanul hagyták, a legjobb helyzetben lévőkét pedig csökkentették. A kiigazítási kísérletek ellenére az Oktatási Prioritási Körzetek modelljének sikertelensége szembetűnő. A kudarchoz vezető folyamat egyik kulcseleme, hogy a ZEP-státusz erősen stigmatizál. Ha egy iskola bekapcsolódott a programba, akkor az a pedagógusok fluktuációjának megnövekedését és a kevésbé hátrányos helyzetben lévő diákok elvándorlását vonta maga után, mely változások hatására tovább romlott az oktatás minősége (VARGA, 2009/B:7-17).

Közoktatási deszegregáció Magyarországon

A magyar társadalom nagy léptékű polarizálódásával párhuzamosan az iskolarendszerünk is markánsan differenciálódik. Oktatási rendszerünk jelenleg nem a különbségek nivellálásában segít, hanem az egyébként is meglévő esélykülönbségeket mélyíti tovább, újratermelve ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ezt a jelenséget a PISA vizsgálatok is alátámasztják: a felmérésben részt vett országok közül leginkább hazánkban determinálja a család kulturális tőkéje a diák teljesítményét (HORN-SINKA, 2006; KELLER-MÁRTONFI, 2006).

Az iskolák homogén összetétele következtében ez a hatás még inkább felerősödik – a jelentések egyértelműen megállapítják a szegregáció létét és sikertelenségét.³⁴ A 2006-os PISA-jelentés egyik legfontosabb megállapítása is ezt diagnosztizálja: *„Egy tipikus magyar iskolában a szülők szocioökonómiai helyzete és ebből következően a diákok képessége között nincsenek nagy különbségek, ami azt jelenti, hogy az iskolaválasztás a társadalom „kasztyosodásának” egyik első lépcsője, és ezzel minimális mobilitás mellett, a társadalom minden rétege önmagát termeli újra. A szegregáció fokozásán, valamint a gyenge és elit iskolák kialakulásán túl a folyamat további problémája, hogy a közoktatásból kikerülő jó képességű diákok aránya sem olyan, mint a hozzánk hasonló adottságú országok többségében.”*³⁵

Más oldalról világítva meg a problémát: *„A felmérések szerint ugyanakkor a tanulók teljesítményét jobban befolyásolja az adott iskolába járó diákok átlagos társadalmi-gazdasági háttere, mint az egyes diákok családi háttere; ilyenformán az iskolai siker attól függ, milyen iskolába jár a tanuló. Míg az OECD országokban az egyes tanulók közötti különbségek az olvasott szöveg értéke területén átlagosan 36 százalékban magyarázhatók az iskolák közötti különbségekkel, ugyanez az arány a magyar tanulók esetében 71 százalék. Vagyis a tanulók társadalmi háttere az iskolák homogén tanulói összetételén keresztül befolyásolja az iskolai teljesítményt”* (FARKAS ÉS MTSAI, 2008:10).

A hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet meghatározása

A hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzet fogalma a közoktatásban hosszú időn át nem bírt pontos definícióval. A „hátrányos helyzet” kifejezés az 1960-as évektől vált egyre gyakrabban használt szófordulattá, összefüggésben azzal a folyamattal, hogy a felsőoktatási beiskolázás során visszaszorult származás szerinti beiskolázás gyakorlata. Természetesen az „F-esek” (fizikai dolgozók gyermeke) – hátrányos helyzetű – kategóriájába sorolt tanulókat továbbra is több közvetlen és közvetett támogató mechanizmus segítette (PAPP, 1997).

Mivel mind az oktatáspolitikai diskurzusok, mind a tudományos kutatások tekintetében egyre inkább előtérbe került az elmúlt évtizedekben a kifejezés használata, fokozatosan kialakult fogalom egzakt meghatározása KOZMA TAMÁS már egy 1975-ös írásában hangsúlyozta, hogy *„hátrányos helyzetről két esetben beszélnek. Az egyik esetben az esélyek egyenlőtlen voltát értik rajta társadalmunk különféle rétegeinek, csoportjainak vagy egyéneinek ún. fölfelé irányuló vertikális mobilitásában. A másik esetben viszont bizonyos*

³⁴ Programme for International Student Assessment, <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=Jelentes2003-Egyenlotlensegek.html>

OECD, Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA) (Párizs: OECD, 2001); OECD, Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (Párizs: OECD, 2004); OECD, PISA 2006. Science competencies for tomorrow's word. Volume 1: Analyses (Párizs: OECD, 2007).

³⁵ <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>

állapot megjelölésére szolgál egyes társadalmi csoportok helyzetének jellemzése végett” (1975:18).

Az oktatás szempontjából hátrányos helyzet összetevőit elemző szerzők tanulmányaiban (vö: LISKÓ, 1997; PAPP, 1997; FORRAY-HEGEDŰS, 2003; FEJES, 2006; HAVAS, 2008; SZŰCS, 2008) az alacsony jövedelem és a szülők alacsony iskolai végzettsége mindig meghatározó helyen szerepel. A fogalomkör jogszabály általi pontosításának igényét felerősítette több – nemzetközi és hazai – vizsgálat, mely hangsúlyozta, hogy a magyar oktatási rendszer újratermeli a hátrányokat és egyenlőtlenségeket, és a szülők iskolai végzettsége valamint munkaerő-piaci helyzete a PISA vizsgálatokban résztvevő országok közül hazánkban befolyásolja leginkább a tanulói teljesítményeket (HORN-SINKA, 2006; KELLER-MÁRTONFI, 2006). Többek között az oktatás terén megmutatkozó szelekciós mechanizmusok csökkentése érdekében került bevezetésre a 2003/2004-es tanévben az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés. E program célcsoportját, az eleinte „hátrányos helyzetűnek”, majd „halmozottan hátrányos helyzetűnek” nevezett tanulókat az MKM rendelet 39/D. § (5) bekezdés módosításai a következőképpen definiálták:

- A 2003/2004-es éves tanévben *hátrányos helyzetű* az a tanuló, akinek esetében „a törvényes felügyeletet gyakorló szülő legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, továbbá a gyermek után a szülő kiegészítő családi pótlékra jogosult.”
- A 2004/2005-ös tanévben a *hátrányos helyzetű* tanulóra vonatkozóan a jogszabály lényegi elemeiben alig változott (leginkább pontosításra került sor a szülők iskolai végzettségének tekintetében): „a törvényes felügyeletet gyakorló szülő tanulmányait legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán fejezte be, továbbá a gyermek után a szülő rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult.”
- A 2005/2006-os tanévtől az idézett MKM rendelet már a Köznevelési törvényre (rövidítve: Ktv) utal: a képesség-kibontakoztató felkészítésben az a tanuló vehet részt, aki a Köznevelési törvény 121. § (1) bekezdésének 14. pontja alapján *halmozottan hátrányos helyzetűnek* minősül.

A köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2006. január 1. óta szabályozza, hogy kit tekintünk *halmozottan hátrányos helyzetűnek*. A szabályozás³⁶ egyértelműen meghatározza, hogy az alacsony jövedelmű, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult családok gyermekei a hátrányos helyzetűek és e körön belül halmozottan hátrányos helyzetűek azok, akiknek a szülei legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkeznek (a gyermek óvodába lépése idején – három éves korban – és a tankötelezettség beállításának idején) vagy a gyermeket tartós nevelésbe vették.

³⁶ Ktv. 121. § 14.: „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek”. A 2008/2009-es tanévig a jegyző által védelembe vett gyermekeket is a hátrányos helyzetű kategóriába sorolták.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációja³⁷

A halmozottan hátrányos helyzet megállapítására első ízben az óvodai felvételnél kerülhet sor, amikor a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket (2004-2006. között a hátrányos helyzetűeket) előnyben kell részesíteni és kötelezően fel kell venni az óvodába. A rendelkezés nem volt új a nevelési intézményeknek, ennek ellenére egy teljes körű kistérségi kutatás (FARKAS-VÉG, 2008) adatai is megerősítik, hogy a gyerekek többségéről már csak az óvodai felvételt követően derül ki, hogy valójában a „hátrányos”, a „halmozottan hátrányos” vagy egyik kategóriába sem sorolható.

Az óvodai helyzethez hasonlóan az iskolai felvétel során is a legsérülékenyebb csoport tagjainál a legkevésbé valószínű, hogy megfelelően tisztában van a jogaikkal. Elenyésző például azoknak a halmozottan hátrányos helyzetű szülőknek az aránya, akik a nyilatkozat birtokában próbálják meg bejuttatni gyermeküket abba az intézménybe, amelybe eddig nem tanultak halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek.

A 2007. január 1-jén hatályba lépett módosítás a jegyző feladatai közé sorolta a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult és legfeljebb 8 általános iskolai évfolyammal rendelkező szülők gyermekeinek nyilvántartását. Kezdetben évente két alkalommal, március és október hó utolsó munkanapjáig – iskolai és óvodai bontásban – kellett elküldeni a Közoktatás Információs Rendszerbe a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációjának eredményeit. Később újfent módosításra került az intézkedés: csak minden év júniusában, a májusi adatok alapján szükséges az adatszolgáltatás.³⁸

A jegyzőnek a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók összesítésén kívül – amennyiben a rendelkezésre álló adatok alapján indokoltnak tartja – kezdeményeznie kell az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés megszervezését a település iskoláiban, illetve szükség esetén kezdeményeznie kell az iskolai körzethatárok felülvizsgálatát a közoktatásról szóló törvény 66. § (2) bekezdése szerint.

2007. január 1. előtt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációja az oktatási intézmények vezetőinek a feladatkörébe volt utalva. Széles körben ismert jelenség, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámának objektív felmérése nem működik pontosan, amelynek legfőbb okát sokan a szülők önkéntességen alapuló nyilatkozat tételében látják.

A rendelet szerint a védelembe vétel elrendeléséről és a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság megállapításáról szóló határozat meghozatalával egyidejűleg tájékoztatni kell a szülőt azokról a kedvezményekről és lehetőségekről, amelyek a gyermeket megillettek, amennyiben megfelelnek a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre vonatkozó feltételeknek. A mindennapi gyakorlatban azonban a szülők részletes tájékoztatása gyakran elmarad, vagy annak formája (postai úton kiküldött nyilatkozatok) nem segíti elő, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők kellően tudjanak tájékozódni a gyermekeiket megillető kedvezményről.

³⁷ A fejezet a „Hatástanulmány a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 66.§. (2) bekezdés alapján a körzethatárok kialakítására, valamint a beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozóan” című kutatás releváns tapasztalatainak az összegzésén alapul, melynek módszertani leírása a negyedik fejezetben található. Publikálva: ANDL ÉS MTSAI 2009.

³⁸ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról szóló 20/1997. (II. 13.) Korm. rendelet 12/H. § - A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók létszámával összefüggő adatszolgáltatási kötelezettségről.

Az elmúlt években a több jogszabályt sértő, szegregáló oktatásszervezést fenntartó önkormányzatok és közoktatási intézmények kényszerben ügyelnek a szülői önkéntességre és az adatvédelmi szempontból jogszerű eljárásra. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy számos jegyző véleménye szerint az intézményvezetők nem kaphatják meg a jegyzőnél regisztrált halmozottan hátrányos helyzetű tanulók névsorát. Mondhatni: a szegregációt támogató attitűd esetén ürügyként szolgál az adatvédelmi szempontrendszer érvényesítése, pedig valós integrációs törekvések esetén – ha nehézkesen is, de – jogszabálysértés nélkül működtethető lenne a rendszer. Megoldást jelentett erre a problémára az a 2009-ben bevezetett intézkedés, mely szerint a nyilatkozaton a szülő arról is rendelkezhet, hogy felhatalmazza a jegyzőt a gyermek/tanuló halmozottan hátrányos helyzetű státuszának a gyermek által látogatott intézménybe történő eljuttatására.

A nyilatkozatok formáját is gyakran kritizálták a szakapparátus dolgozói. A körültekintőbb, a problémát valóban kezelni szándékozó tisztviselők „segédanyagokat”, egyszerűbb magyarázó szövegeket készítettek több helyen, hogy könnyebben megértsék a szülők, miről és miért kell nyilatkozniuk. Ezekben a segédanyagokban általában összefoglalták azt is – a szülők motiválása érdekében – hogy milyen közvetlen és közvetett támogatási formák járhatnak együtt a halmozottan hátrányos helyzetű minősítéssel.

Az önkéntességen alapuló nyilatkozattartáson túl tovább bonyolítja a halmozottan hátrányos helyzetű regisztrációt, hogy igen nagy eltéréseket lehet felfedezni a jegyzői, illetve az intézményi adatok között, különösen a nagyvárosokban. Ennek alapja az a jelenség, hogy az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítést már a korábbi években is alkalmazó intézmények folytatták azon gyakorlatot – részben a jegyzői nyilvántartás pontosítása, támogatása érdekében – hogy a pedagógusok is nyilatkoztatták az iskolai végzettségükről a hátrányos helyzetű tanulók szüleit.

A jegyzők a nagyobb (10-20.000 főnél nagyobb lakosságszámú) települések döntő többségében csak névleg szerepelnek a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációjában. Leggyakrabban a közoktatási intézményekre bízzák a szülői nyilatkozatok begyűjtését. Vannak települések, ahol az összes szülő megkapja a nyilatkozatot az intézményeken keresztül, van, ahol csak a gyermekvédelmi kedvezményre jogosultak számára adnak át egy adatlapot. Gyakori, hogy teljes egészében a szociális iroda vagy a gyámügyi hivatal végzi a feladatot, s méri fel, hány halmozottan hátrányos helyzetű tanuló van a településen és a közoktatási intézményekben. Jellemző, hogy a szülőknél nem marad másolat a nyilatkozatból és a tájékoztatóból, amin megállapítják, hogy gyermeke halmozottan hátrányos helyzetű.

Több településen gyakorlat, hogy az iskolák is végeznek egy felmérést: a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő szülők számára kiküldik a 2007. előtt használt – általuk szerkesztett – adatlapot. Az iskolai listát összevetik a jegyzőtől kapott adatokkal, amelyen rendszerint kevesebb név szerepel. Azokat a szülőket, akik csak az iskolai listán szerepelnek, a halmozottan hátrányos helyzetű kategória után járó kedvezmények felsorolásával próbálják meg rábírnival a hivatalos nyilatkozattételre.

A regisztrációval foglalkozó hivatalnokok egy része segélyekkel és családi pótlékkal kapcsolatos visszaélésekhez hasonlóan ítéli meg a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába soroltak egy részét, és valós számuknál nagyobbobbnak ítélik meg a létszámukat. Valójában inkább az feltételezhető, hogy nem jelenik meg mindenki ebben a halmazban. Emellett általános tapasztalat, hogy a közoktatás különböző szereplői általában nincsenek teljesen tisztában hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű fogalmakkal. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók nyilatkoztatása és regisztrációja azokon a településeken pontosabbnak vélelmezhető, ahol korábban már integrációs felkészítést folytattak az iskolában. Ezekben az esetekben jellemzően az általános iskolák vezették a szülőkről a nyilvántartást, segítették a nyilatkozatok kitöltését.

Szintén megfigyelhető, hogy a korábbi tanévhez képest több településen jelentősen változott – csökkent vagy növekedett – a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók létszáma. A jelenség a körzethatárokra vonatkozó vagy az integrációs felkészítés szervezése esetén igényelhető támogatással is összefüggésben lehet.

További probléma, hogy országos adatok összehasonlítására nem teljesen alkalmas a jelenlegi rendszer, mivel nem egységes szempontok alapján vezetik fel a jegyzők és az intézmények a Közoktatási Információs Rendszer statisztikájába a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű létszámokat. A jelenleg hatályos jogszabály megközelítése és szövegezése szerint a hátrányos helyzetű gyermekek/tanulók csoportján belüli csoport a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek/tanulók halmaza. Ugyanakkor a közoktatási intézmények nem mindig a hátrányos helyzetű gyerekek összes létszámán belül adják meg a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámát, hanem külön, azaz a hátrányos helyzetűek létszámában nem szerepelnek a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók. Esetenként egy településen, intézményfenntartó társuláson belül is különböző metodika szerint vezetik a statisztikát. Így például az iskolai körzetek meghatározásánál – amikor pontos eltéréseket kellene vizsgálni – jelentősen torzíthatja a végeredményt egy ilyen statisztikai adat körüli anomália.

A jogi háttér megteremtése

Az elkülönítés felszámolását támogató jogszabályok

A szegregált oktatás gazdasági és társadalmi veszélyeit felismerve kormányzati szintű döntéshozók is lépéseket tettek az oktatási integráció széles körű biztosításának érdekében. A deszegregáció jogszabályi háttérének kialakítása során fontos eredmény volt egy komplex esélyegyenlőségi törvény: „Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (Ebktv.)”. A jogszabály definiálja a közvetlen és a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a megtorlás és az előnyben részesítés fogalmát. A törvény szövege a közvetlen hátrányos megkülönböztetés magyarázata során konkrétan meghatároz 20 esélyegyenlőségi célcsoportot. Deszegregációs szempontból kiemelten fontos, hogy az Ebktv. 10. § (2) bekezdésében leírja: „*Jogellenes elkülönítésnek minősül az a magatartás, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját másoktól – tárgyilagos mérlegelés szerinti ésszerű indok nélkül – elkülönít.*”³⁹

A 2004. januártól hatályba lépett törvény legfőbb jelentősége abban áll, hogy a korábban különböző jogszabályokban lefektetett „egyenlő bánásmód követelménye” egységes szabályozás alá lett vonva. Az Ebktv. néhány olyan jogi formát is alkalmazott, amellyel a diszkrimináció tényét könnyebb bizonyítani. A „*megosztott bizonyítási teher*” alkalmazása során a jogsérelem vélelmezett okozójának kell bizonyítania, hogy nem követett el jogsértést. A „*közérdekű igényérvényesítés*” pedig arra ad lehetőséget, hogy a sértett magánszemély helyett társadalmi vagy érdekképviselői szervezet, illetve az adott kisebbség képviselője is jogi úton eljárhatson.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 66. § a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai felvétele, átvétele során alkalmazandó előnyben részesítésről, illetve az iskolai körzethatárok antiszegregációs szempontú kialakításáról rendelkezik:

³⁹ Az Ebktv. 8-11. § teljes szövege az 1. sz. mellékletben található.

66. § (2) *Az általános iskola – beleértve a kijelölt iskolát is – köteles felvenni, átvenni azt a tanköteles tanulót, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a körzetében található (a továbbiakban: kötelező felvételt biztosító iskola). Ha a településen több általános iskola működik, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulónak az egyes felvételi körzetben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékponttal lehet magasabb, mint a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a település egészére kiszámított aránya. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a településen belüli arányát oly módon kell meghatározni, hogy az adott településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámát el kell osztani a településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes gyermek létszámával. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételi körzeten belüli arányának meghatározásához az egyes felvételi körzetekben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes halmozottan hátrányos helyzetű tanulónak a létszámát el kell osztani a felvételi körzetben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes tanuló létszámával (a továbbiakban: halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körzeti aránya). /.../*

(5) Ha az általános iskola a felvételi kötelezettsége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, köteles először a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kérelmét teljesíteni. A további felvételi lehetőségről szóló tájékoztatót a helyben szokásos módon – legalább tizenöt nappal a felvételi, átvételi kérelmek benyújtására rendelkezésre álló időszak első napja előtt – nyilvánosságra kell hozni. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül előnyben kell részesíteni azokat, akiknek a lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye azon a településen van, ahol az iskola székhelye található. /.../

Az integrált oktatás elterjesztését támogató jogszabályok

Az integrált oktatás pedagógiai kereteit biztosító képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítéssel kapcsolatos feladatok jogi szabályozóit a 11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/D-E § tartalmazza. A 11/1994 rendelet 39/D paragrafusa a „*képesség-kibontakoztató felkészítést*” szabályozza. A felkészítés célja, hogy a tanulók szociális helyzetből és fejlettségéből eredő hátrányait ellensúlyozza: érvényre juthassanak az egyéni képességek, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkózhassanak a többi tanulóhoz, kiegyenlítődjenek a továbbtanulási esélyek. Képesség-kibontakoztató felkészítésben halmozottan hátrányos helyzetű tanulók vehetnek részt.⁴⁰ Fontos kitétele a rendeletnek, hogy a képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő diákok oktatása a többi tanulóval együtt kell, hogy történjen.

A 11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/E paragrafusa az „*integrációs felkészítésről*” szól. A rendelet megszületésekor jelentős különbség volt a két típus között. Az integrációs felkészítés esetében mind a települési, mind az intézményi szegregáció tiltott volt, míg a képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő iskolák számára csak az intézményi szegregáció volt tiltott, a települési szegregáció nem volt kizáró körülmény. A képesség-kibontakoztató felkészítés megengedőbb attitűdje annak az álláspontnak volt köszönhető, mely szerint a szegregáltan oktatott halmozottan hátrányos helyzetű tanulók

⁴⁰ Az iskola igazgatója – szabályozott keretek között, korlátozott számban – halmozottan hátrányos helyzetű minősítéssel nem rendelkező tanulókat is felvehet a programba. 11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/D § (6)

megsegítésére – ha csak az integrációs normatíva egyharmadának értékében – is juttatni kell kiegészítő forrást. Ezen különbség a két típus között fokozatosan megszűnt, jelenleg a képesség-kibontakoztató felkészítés igénylése is tiltja a szegregációt:

39/E § (9) Nem indítható képesség-kibontakoztató felkészítés, ha

a) az általános iskola székhelye és tagintézménye, tagintézményei azonos településen, azonos fővárosi kerületben működnek, és ezek között az adott székhelyre, tagintézménybe járó halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának az adott székhelyre, tagintézménybe járó összes tanuló létszámához viszonyított aránya eltérő, amennyiben ez az eltérés bármely két tagintézmény, illetve bármely tagintézmény és a székhely között meghaladja a huszonöt százalékpontot. A különböző településen lévő székhely, tagintézmények esetén az eltérést csak az adott településen lévő székhely, tagintézmények esetében kell vizsgálni;

b) az általános iskolában évfolyamonként több osztály működik, és évfolyamonként az egyes osztályokban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának az osztályba járó összes tanuló létszámához viszonyított aránya (a továbbiakban: osztályon belüli arány) eltérő az osztályok között, amennyiben ez az eltérés meghaladja a huszonöt százalékpontot. Tagintézmények esetén az eltérést csak az adott tagintézményen belül kell vizsgálni. Amennyiben bármely feladat-ellátási helyen összevont osztály és nem összevont osztály egyaránt működik, az összevont osztály osztályon belüli arányát az összevonásban érintett évfolyamok osztályon belüli arányának átlagával kell összehasonlítani;

c) a településen, a fővárosi kerületben több általános iskola működik, és azok bármelyikében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolán belüli aránya és a településen működő összes iskolában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának a település összes iskolájába járó tanulók létszámához viszonyított aránya (a továbbiakban: települési arány) közötti eltérés több mint huszonöt százalékpont.

Az integrációs és a képesség-kibontakoztató felkészítés megvalósítása érdekében a 2003/2004. tanévtől kiegészítő normatívát hívhattak le a fenntartók. A 2007/2008. tanévtől a normatív alapú finanszírozást felváltotta a pályázati igénylés rendszere.⁴¹ A rendelet szabályozza az intézmények, fenntartók és az Országos Oktatási Integrációs Hálózat együttműködésének kereteit.

Az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés szakmai háttérét, alkalmazási feltételeit a 27.480/2003 számú miniszteri közlemény – az Integrált Pedagógiai Rendszer/Program tartalmazza. Az IPR nem ad meg részletes tanítási tartalmakat, kötelező érvényű tantervet, viszont kinyilvánítja az egyéni különbségekre alapozott nevelés kialakításának szükségességét. Alapfilozófiája, hogy „a tanulók közti különbségek rendkívül sokfélék, a személyiség széles dimenzióiban írhatók le, s nem korlátozhatók valamely tantárgyban elért iskolai eredményekben megmutatkozó különbségekre. /.../ A differenciálás mindenki számára a saját komplex személyiségstruktúrájának leginkább megfelelő, számára optimális fejlesztés biztosítását jelenti, figyelembe véve előzetes tudását, annak gyengébb és erősebb területeit, a tanuló igényeit, törekvéseit, érdeklődését, személyiségének rá jellemző vonásait, speciális erősségeit és gyengeségeit. A nevelés, az oktatás igazodik a gyermekhez, s ez azt is jelenti, hogy igazodik ahhoz a közeghez, amelynek a gyermek részese.”⁴²

⁴¹ Az integrációs felkészítés támogatására 61.500 Ft/fő, a képesség-kibontakoztató felkészítés támogatására pedig 20.500 Ft/fő összeg szolgált a 2007/2008. tanévben. A 2009/2010. tanévben mindkét esetben 61.500 Ft/fő volt a lehívható összeg.

⁴² Iskolai Integrációs Program

A dokumentumban meghatározásra kerülnek az IPR bevezetésének a szervezeti alapfeltételei: az integrációs stratégia kialakítása, a beiskolázás előkészítése, a szükséges partnerségi kör kialakítása. Az IPR meghatározza a tanítást-tanulást segítő eszközrendszer azon elemeit is, amelyek az együttnevelés pedagógiai esélyeit jelentősen növelik. Az integrációs programot alkalmazó intézményeknek nem kötelező a felsorolt programelemek mindegyikét bevezetni, csupán témakörönként kell legalább egyet működtetnie.⁴³

A programban részt vevő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók háromhavonkénti értékelése viszont kötelező feladat. Az egyéni fejlesztési terv alapján történő értékelésre az osztályfőnököknek és az érintett pedagógusoknak meg kell hívniuk a tanuló szülőjét, a tanulót, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, indokolt esetben a gyermekjóléti szolgálat, a gyámhatóság, illetve a nevelési tanácsadó képviselőjét is.

Az Integrációs Pedagógiai Rendszer eredeti szövege kijelölte az IPR alkalmazását követően elvárható eredményeket és előírta az intézményi önértékelés évenkénti elkészítését. Az önértékelés szempontrendszerét az Országos Oktatási Integrációs Hálózat határozta meg. Az önértékelés elkészítése során az iskolának konzultálniuk kellett egy integrációs szakértővel, aki az értékelési folyamat elfogadását követően ellenjegyezte az önértékelési dokumentumot.⁴⁴ A 2008/2009. tanévtől a szakértői listáról szabadon választott integrációs szakértő által ellenjegyzett önértékelés rendszerét új szisztéma váltotta fel. Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat – pályázati kiválasztást követően – regionális hatókörű szolgáltatókkal kötött szerződést a feladat ellátására. A szolgáltatók – az OOIH által kontrollált és kiképzett szakértői körből toborozva – az „IPR folyamat-tanácsadók” munkájának koordinálását biztosítva támogatták az intézményeket az integrált oktatás megvalósításában.

A 2007/2008. tanévtől a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő óvodák egy része is integrációs támogatáshoz juthat, így kifejlesztésre került az Óvodai Integrációs Program. Az óvodai IPR legfőbb jellemzője a gyermekközpontú és családorientált attitűd, valamint az interdiszciplináris megközelítés. A dokumentum útmutatót ad a szervezési feladatok megoldásához, kitér a nevelőtestületi együttműködés és a pedagógiai munka kiemelt területeire, illetve bemutatja az óvoda-iskola átmenet program alapvető követelményeit.

Esélyegyenlőség elvű támogatáspolitiká

Az esélyegyenlőségi elvek széleskörű elterjesztése, horizontális érvényesítése érdekében az Új Magyarország Fejlesztési Terv oktatási szférát érintő programjaiban⁴⁵ kiemelt szerepet kap az esélyegyenlőség szempontrendszere. Az esélyegyenlőség-elvű támogatáspolitiká lényege, hogy az EU-források elosztásakor az esélyegyenlőségi szempontrendszer érvényesülését előfeltételként, horizontálisan és számon kérhetően kell figyelembe venni. A komplex, oktatási, foglalkoztatási, lakhatási és egészségügyi problémákra egyaránt fókuszáló programoknak prioritást kell biztosítani a forráselosztás során. Minimum-követelmény, hogy szegregációt növelő, vagy stabilizáló projektek, illetve a szegregációs gyakorlatot folytató fenntartók nem támogathatóak fejlesztési pénzekből.

⁴³ Témakörök: 1.1 Az önálló tanulási képességet kialakító programok; 1.2. Eszközjellegű kompetenciák fejlesztése; 1.3. Szociális kompetenciák fejlesztése; 2. Az integrációt segítő tanórán kívüli programok, szabadidős tevékenységek; 3. Az integrációt elősegítő módszertani elemek; 4. Műhelymunka – a tanári együttműködés formái; 5. A háromhavonta kötelező kompetencia alapú értékelési rendszer eszközei; 6. Multikulturális tartalmak; 7. A továbbhaladás feltételeinek biztosítása

⁴⁴ Az integrációs szakértők körét az Országos Oktatási Integrációs Hálózat határozta meg. A szakértők koordinálását az Országos Oktatási Integrációs Hálózat regionális irodavezetője végezte.

⁴⁵ Regionális Operatív Programok, Társadalmi Megújulás Operatív Program, Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program.

A Ktv. 89/A. § alapján⁴⁶ a pályázati források elnyerésének alapfeltétele az adott működési szinten (kistérség, település, intézmény) értelmezett esélyegyenlőségi helyzetelemzés és intézkedési terv elkészítése, megvalósítása. Az esélyegyenlőségi dokumentumok kidolgozása előzetesen megadott szempontrendszer alapján történik. Ha az adott kistérségben, településen, egy vagy több iskolában a hátrányos helyzetű tanulók számaránya meghaladja a 40 százalékot, és/vagy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké a 15 százalékot, akkor az Oktatási és Kulturális Minisztérium közoktatási esélyegyenlőségi szakértőt rendel ki a fenntartó számára az esélyegyenlőségi dokumentumok elkészítésének a támogatására. A dokumentumok csak az esélyegyenlőségi szakértő ellenjegyzését követően fogadhatóak el. A szabályozás célja, hogy az oktatási nehézségekkel küzdő fenntartók felismerjék, és tudatosan megtervezzék a lokális esélyegyenlőségi problémákat – például a szegregált oktatási szituációkat.

A közoktatási integrációt támogató programok a Nemzeti Fejlesztési Terv I. időszaka alatt a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 2.1.1. központi program „A” komponense keretében lettek megvalósítva, majd 2007-2009. között az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 3.3.1. (Oktatási esélyegyenlőségi és integráció) kiemelt projekt keretében folyt tovább a pályázati programok megvalósításának támogatása.

A HEFOP 2.1.1.A komponens - „Hátrányos helyzetű oktatásában érintett szakemberek képzése; az integrációs oktatással kapcsolatos programok kifejlesztése” elnevezésű központi program alapvető célkitűzése az Integrált Pedagógiai Rendszer széleskörű elterjesztése, az ehhez kapcsolódó pedagógusi kompetenciák átadása és az integrációs és képesség-kibontakoztató normatíva igénylésének generálása volt. A projektgazda a sulinova Kht. volt.

Az első jelentős pályázati kiírás (HEFOP 2.1.3)⁴⁷ során közel 50 „bázisiskola” konzorciuma kapott támogatást az Integrált Pedagógiai Rendszer magas szintű adaptálása érdekében.⁴⁸ A pilot-jellegű pályázat tapasztalatait az ún. „adaptációs pályázatok” (HEFOP 2.1.5)⁴⁹ keretében hasznosíthatták a projektek nyertesei. A pályázati kiírások a sikeres oktatási integrációra törekvő iskolákat célozták, de a halmozottan hátrányos helyzetű célcsoport megsegítése érdekében két speciális fókuszú pályázati programcsomagot is kidolgoztak a szakértők. A HEFOP 2.1.8⁵⁰ keretében olyan egyiskolás települések kaptak anyagi és módszertani támogatást, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya meghaladta az 50 százalékot, de a lokális társadalom létszámából és összetételéből adódóan nem tudtak integrációt megvalósítani. Az integrációs pályázatok körében kiugróan magas

⁴⁶ Ktv. 89/A. § „(12) A hazai és nemzetközi forrásokra kiírt közoktatási célú pályázatokon való részvétel feltétele, hogy az e törvény 89/A. §-ának (5) bekezdése alapján készített intézkedési terv tartalmazza a gyermekek, tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedéseket. A pályázatok elbírálásánál – az előírt feltételek megléte esetén – előnyben kell részesíteni azt a közoktatási intézményt fenntartó társulást, amelynek tagjai között olyan önkormányzat is található, amely szerepel a hátrányos helyzetű települések jegyzékén, továbbá azt a közoktatási intézményt fenntartó települést és társulást, amelynek az illetékességi területén a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók összes gyermekhez, tanulóhoz viszonyított aránya eléri a huszonöt százalékot. Az esélyegyenlőséget szolgáló intézkedések meghatározását az oktatásért felelős miniszter útmutató kiadásával segíti. E rendelkezéseket a többcélú kistérségi társulás tekintetében is alkalmazni kell.”

A közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés és intézkedési terv elkészítéséhez az Oktatási és Kulturális Minisztérium „Gyakorlati útmutatót”-t állított össze a fenntartók számára.

⁴⁷ HEFOP/2004/2.1.3 - A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének támogatása intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén

⁴⁸ A Dél-Alföldi Régióban két pályázó: a hódmezővásárhelyi Szántó Kovács János Általános Iskola és a békési Eötvös József Általános Iskola konzorciuma kapott támogatást.

⁴⁹ HEFOP/2.1.5 - Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése (adaptációs pályázat)

HEFOP/2.1.5. B - Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése (adaptációs pályázat II.)

Mindkét pályázaton sikerrel indultak hódmezővásárhelyi intézmények.

⁵⁰ HEFOP 2.1.8 - Egyiskolás települések többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskoláinak fejlesztése

összegré, 50 millió forintba pályázhattak a HEFOP 2.1.7 kiírás⁵¹ keretében azok a települések, amelyek vállalták, hogy elkülönítő oktatási rendszerüket a pályázati forrásból deszegregálják.⁵²

A HEFOP 2.1.5/7/8 pályázati projektek hasonló szisztéma szerint valósultak meg. A pályázó iskolák, konzorciumok tantestületei a központi program által kifejlesztett és ingyenesen, a pályázati forráson felül szolgáltatott képzéseket kaptak. Három élmény-alapú, tréning-jellegű, 30 órás akkreditált képzésen kellett részt venniük a pedagógusoknak. Kötelező jelleggel egy ún. IPR-tréningen, mely az integrációs felkészítés jogi és pedagógiai kereteivel ismertette meg a pedagógusokat. Két innovatív pedagógiai módszert az alábbi lehetőségek közül választhattak ki a pályázók:

1. Tanórai differenciálás heterogén csoportban
2. Kooperatív tanulás
3. Tevékenységközpontú pedagógiák
4. Multikulturális tartalmak, interkulturális nevelés
5. Hatékony tanuló megismerési technikák és patronáló rendszerek
6. Árnyalt tanulóértékelés a szülők bevonásával
7. Projektpedagógia
8. Drámapedagógia
9. Óvoda-iskola átmenet támogatása
10. Professzionális tanári kommunikáció

A HEFOP 2.1.1 A központi program 222 tréner és mentor irányításával, 914 továbbképzésen, 301 tantestület összesen 8541 pedagógusának segítette a módszertani megújulását. A képzéseken sikeresen résztvevő pedagógusok összesen 16905 tanúsítványt szereztek (HEFOP211:61). A képzéseket követően mentorok,⁵³ illetve regionális szakmai műhelyek⁵⁴ segítették a pedagógusokat a képzéseken elsajátított ismeretek adaptálásában. Módszertani segítséget nyújtott számukra továbbá közel 40 tételből álló, az integrált oktatás megvalósítását támogató szakkönyvcsomag is.

Nemcsak a pedagógusok, hanem az érdekháló további szereplői számára is közvetített képzéseket a központi program. A nyertes pályázók vállalták, hogy a fenntartók (polgármesterek, jegyzők, önkormányzati képviselők, a szakapparátus dolgozói), a szociális szféra dolgozói (család gondozók, gyermekvédelmi felelősök, szociális munkások) és a Cigány Kisebbségi Önkormányzatok, civil szféra aktivistái köréből küldenek néhány főt a speciális célcsoportok számára kidolgozott "érzékenyítő" tréningekre. Továbbá a „Romák megjelenítése a médiában” címmel szakmai kurzusokat szerveztek az Országos Oktatási Integrációs Hálózat munkatársai gyakorló újságírók és kommunikáció szakos egyetemi hallgatók számára. Összesen közel 2400 fő vett részt ezeken a képzéseken, legnagyobb számban – közel 1000 fő – a civil szféra aktivistái képviseltették magukat (HEFOP211, 96).

⁵¹ HEFOP/2.1.7 - Iskolai szegregáció csökkentése

⁵² A pályázati kiírás sikertelennek minősíthető, hiszen a potenciális 10 nyertes helyett csak 2 település aspirált sikeresen. Az egyik pályázó később, a szakmai monitoring által feltárt anomáliák hatására, visszalépett a pályázat megvalósításától.

⁵³ Intézményenként 20 kontaktórárt töltött a mentor az iskolában. A mentor rendszerint az egyik képzést vezető tréner volt.

⁵⁴ A regionális szakmai műhelyek elvileg havi rendszerességgel kerültek megszervezésre, de nem valósultak meg teljes körűen minden régióban – egyrészt a műhelyvezetők kiválasztásával kapcsolatos nehézségek miatt, másrészt pedig azért, mert néhány módszertani képzést az adott régióban nagyon kevés tantestület igényelt.

A HEFOP 2.1.1.A központi program további fontos eredménye volt, hogy két pályázat keretében⁵⁵ összesen 57 tanoda megvalósítását biztosította a projektidőszakok alatt. A tanodában iskolaidőn kívüli – délutáni, hétvégi, szünidei – tevékenységek keretében korrepetálás, egyéni fejlesztés, kompetencia-fejlesztés zajlott, de az oktatási sikeresség támogatásával egyenrangú feladat volt az identitás és a tanulási motiváció megerősítése, a pályaorientációs tevékenység, a szabadidős tevékenységek, kulturális programok szervezése. A program célcsoportjába elsősorban halmozottan hátrányos helyzetű, 10-18 éves tanulók tartoznak. Közel 2000 hátrányos helyzetű - többségében cigány származású - tanuló részesült a tanodák szolgáltatásaiból. (HEFOP211 124).

A 2007-2009 között működő TÁMOP 3.3.1. - „Oktatási esélyegyenlőségi és integráció” kiemelt projekt megvalósítására közel 1,6 milliárd forint állt a projektgazda Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft⁵⁶ rendelkezésére. A projekt keretében többek között megvalósult 45 közoktatási esélyegyenlőségi szakértő és 37 közoktatási esélyegyenlőségi mentor kiképzése, akik több mint ezer településen támogatták a közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés és intézkedési terv elkészítését (RESZKETŐ ÉS MTSAL, 2010). A TÁMOP 3.3.1 keretében megerősítették a régiós szolgáltatások rendszerét – stabilizálták a vidéki irodahálózatot, alkalmazásba kerültek a régiós irodavezetők és asszisztenseik. A kiemelt projekt előkészítette és támogatta több alprogram megvalósítását.⁵⁷

⁵⁵ HEFOP/2004/2.1.4 - „Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében”.

HEFOP/2004/2.1.4.B - „Tanoda programok támogatása”

⁵⁶ Korábban: Educatio Társadalmi és Szolgáltató Kht.

⁵⁷ TÁMOP-3.3.2. - Esélyegyenlőségi programok végrehajtásának támogatása

TÁMOP - 3.3.3-08/1 - Integrációs közoktatási referencia intézmények minőségbiztosítása, szakmai szolgáltató hálózatokkal történő együttműködésük támogatása

TÁMOP-3.3.5/A/08/1 - Tanoda programok támogatása

TÁMOP - 3.3.5./B/08/1 - Civil részvétel erősítése az oktatási diszkrimináció elleni fellépés és a tanulók iskolai sikerességének támogatása érdekében - Antidiszkriminációs jelzőrendszer kiépítése

III. A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS RELEVÁNS LEHETŐSÉGEI

Mind a deszegregációs programok megvalósítása, mind az integrált oktatás működtetése során fontos elem a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének támogatása érdekében végzett hátránykompenzáció. Az oktatási integráció, illetve a hátránykompenzáció megvalósításának központi szereplőjeként a pedagógusoknak kulcsszerepük lehet a társadalmi elfogadás megteremtésében, a középosztálybeli szülők támogató attitűdjének a kialakításában. Ez természetesen feltételezi a hátrányos helyzet és az iskolai sikeresség összefüggésének, valamint a gyakorlati kezeléséhez szükséges megoldási módoknak az ismeretét, illetve a pedagógusok önbizalmát ezek alkalmazásával kapcsolatban. Az alábbi fejezetben a pedagógusjelöltek integrált oktatással kapcsolatos nézeteinek az alakításában rejlő lehetőségeket és a hátránykompenzáció kereteinek a lehetséges formáit tekintem át.

A pedagógussá válás folyamata az oktatási integráció szempontjából

A pedagógusok attitűdje, nézetei a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával, illetve az integrációs kezdeményezésekkel összefüggésben kevésbé kutatott terület, ahogy a multikulturális szemlélet vizsgálata sem tartozik a hazai kutatások kurrens irányai közé.⁴⁰ Bár az eddigi vizsgálatokból keveset tudunk, a rendelkezésre álló adatok azt mutatják, hogy az integráció céljaival nincs teljes mértékben tisztában a pedagógusok jelentős része, gyakorta összemosódik a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók iskolai, illetve a roma kisebbség társadalmi integrációja.

A megfelelő attitűdök kialakításának, a nézetek formálásának alapvetően meghatározó időszaka az egyetemi képzés. Pedagógusjelöltek és pedagógusok részéről egyaránt számos kritika éri a tanárképzést. A leggyakoribb panasz, hogy a jelenlegi képzés túlzottan elméleti, a képzés keretében megszerezhető tudás a gyakorlat szempontjából irreleváns. Ugyanakkor a képzők sem lehetnek elégedettek, mivel a pedagógusképzés és a későbbi gyakorlati munka közötti összefüggés általában a remélnél gyengébb. Az elmélet és a gyakorlat összeillesztése, megfelelő arányának kialakítása a tanárképzés egyik alapproblémája, mely nem csak hazánkban, más országokban is központi tárgyát képezi a pedagógusképzés megújításának (KOC SIS, 2003; KRULL, 2004).⁵⁸

Az elmélet és gyakorlat gyenge kapcsolatának egyik magyarázatát a pedagógusi nézetek feltárását célzó vizsgálatok kínálják. Ezen területen végzett kutatások eredményei egyértelművé teszik, hogy a tanárképzés nem tekinthető a pedagógussá válás kezdőpontjának,

⁴⁰ Bár a roma tanulók oktatásával kapcsolatban számos pedagóguskutatás napvilágot látott, a vizsgálatokban kevés figyelmet fordítanak a szegénységből eredő, illetve etnikai jellemzőkkel magyarázható jelenségek, valamint a szegregált oktatás következtében kialakuló problémák megkülönböztetésére. Így gyakran nem világos, hogy a pedagógusok véleménye csak a roma vagy a nagyobb populációt átfogó hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozik, illetve mennyiben kötődik a szegregált iskolák kedvezőtlen hatásrendszeréhez.

⁵⁸ A tanárképzés kritikáját felerősíti, hogy a képzésben résztvevők jelentős része – akár az alacsony fokú társadalmi és anyagi megbecsültség, akár a hallgatók önreflexiója vagy hivatástudatának hiánya miatt – nem szeretne pedagógusként dolgozni. Nem is lenne erre mindenkinek lehetősége, hiszen a természetes fluktuáció mértéke, a gyermeklétszám csökkenése, illetve a felsőoktatási expanzió hatására a végzett hallgatók alig 30-40 százaléka tud a pályán elhelyezkedni. A szakmai elhivatottság alacsony szintje és az elhelyezkedés ismert nehézségei feltehetően elmélyítik a bírálatot. KOC SIS, 2003:63-64.

hiszen a tanári gondolkodást és tevékenységet nagyban befolyásolják a képzés előtt kialakult nézetek a neveléssel, oktatással, fejlődéssel, fejlesztéssel kapcsolatban. Ezek alapvetően meghatározzák, hogy a képzés során milyen elméleti és gyakorlati tudást fogad be a pedagógusnak készülő hallgató (FALUS 2001/A, 2001/B). Az iskolai gyakorlat és az elméleti ismeretek ellentmondásának egyik legfontosabb okaként FALUS pedagógusjelöltjeink érintetlenül hagyott nézeteit jelöli meg (2004). Ennek következményeként az elméleti ismeretek szemben állnak a tapasztalatokkal, illetve szerepük mellékes lesz a gyakorlati tudáshoz képest, hiszen a meglévő nézetek szűrőként működve, a korábbi és az iskolai gyakorlat során szerzett tapasztalatokkal összhangban nem engednek változást. Eddigi ismereteink szerint a nézetek megváltoztatásának leghatékonyabb megoldása a reflektív gondolkodás fejlesztése lehet (SZIVÁK, 2003; KIMMEL, 2007). KIMMEL munkája szerint ez a nézetek feltárását, egy konceptuális váltáson keresztül tudományosan is helytálló rendszerré formálást, majd a tapasztalatok reflexióját jelenti (2007). A szakirodalom áttekintése alapján úgy tűnik, hogy a nézetek befolyásolása eredményesebb, ha reflektív iskolai gyakorlat előzi meg a reflektív szemináriumokat.

Az elmélet és gyakorlat áthidalását a tanárképzés jelenlegi állapota hazánkban kevésbé segítheti elő, hiszen jellemzően nincsenek rendszeres kapcsolatban a tanárképzésben dolgozó oktatók a gyakorlóiskolák pedagógusaival, minimális közöttük az együttműködés (HOLIK, 2004; KÁRPÁTI, 2008/A). Az együttműködés hiánya azonban nemcsak az elméleti és gyakorlati képzés tekintetében, de a pedagógiai-pszichológiai és a módszertani tárgyak esetében is jellemző (KÁRPÁTI, 2008/B). Ezenkívül lényeges, hogy az elméleti és gyakorlati jellegű kurzusok sorrendisége, illetve a gyakorlati idő rövidebbje sem nyújt megfelelő alapot a nézetek, az elméleti és gyakorlati tudás egyidejű kezeléséhez, a reflektív gondolkodást középpontba helyező oktatáshoz.

BERLINER szakirodalmi munkája egyértelművé teszi, hogy azok a tanárképzési programok, melyek kevés tanítási gyakorlatot tartalmaznak, a kudarc kockázatának teszik ki a kezdő pedagógusokat (2005). A jelenlegi tanárképzési gyakorlatot tekintve további problémaként említhető, hogy a gyakorlóiskolák általában „elit” iskolák, melyek kevésbé alkalmasak a pedagógusjelöltek „átlagos” iskolákban történő munkájának megalapozására (KÁRPÁTI, 2008/A). A tanítási gyakorlat idejétől és a gyakorlóiskolák jellemzőitől nem független, hogy a képzés jelenlegi állapotában bizonyosan nem készíthet fel a „valóságokknak” vagy „kritikus első év(ek)nek” nevezett jelenségre, amely arra utal, hogy a pedagógusképzés elméleti orientáltsága és steril körülményei után felkészületlenül éri a pályakezdő tanárokat az iskolai feladatok jó része (NAGY, 2004). IMRE és KRULL nemzetközi kitekintéséből láthatóvá válik, hogy a problémát felismerve számos országban a képzés gyakorlati része a munkába állás első éveire toródik ki, melynek idejére különféle támogató programokat dolgoztak ki, vagy tervezik ezek kiépítését (2004; 2004). A kezdő tanárok számára szervezett felkészítő programok az amerikai tapasztalatok szerint jelentősen csökkentik az első évek kudarcait (például a pályaelhagyók aránya jelentősen alacsonyabb), különösen azokban az iskolákban, ahol az átlagnál nehezebb tanítani (BERLINER, 2005).

NAGY MÁRIA kismintás kvalitatív kutatása szerint azonban hazánkban a pályakezdő tanárok esetében tudatos betanító tevékenységet már nem végeznek az iskolák, a pályára lépéskor befejezettek tekintik a képzést (NAGY, 2004). Ugyancsak erre utalnak az OECD TALIS-vizsgálat eredményei (OECD TALIS, 2009), melyben kétszáz hazai iskola 5–8. évfolyamon oktató pedagógusát és intézményvezetőjét kérdezték többek között a pályakezdő pedagógusok értékeléséről, betanításáról. Bár az új tanároknak formális betanítási vagy indukciós szakaszon kell átesniük, ez nem az osztálytermi munka hatékonyságát, mint inkább az iskola munkamenetébe történő beillesztést szolgálja. Hermann és munkatársai az OECD TALIS kutatás adatainak továbbelemzésével arra a következtetésre jutottak, hogy bár a

felmérésben részt vevő 23 országhoz viszonyítva kevésbé jellemző a hazai tanárookra a hivatásbeli együttműködés (team-munkában tanítás, egymás óráinak látogatása, visszajelzés egymásnak a tapasztalatról), a magyar pályakezdekők kisebb arányban számoltak be arról, hogy soha nem kaptak tanítási munkájukról értékelést (HERMANN ÉS MTSAI, 2009/B).

További problémakört vet fel TRENCSENYI, aki a kontextus nélküli tudásközvetítést, a problémacentrikus képzési tartalmak hiányát, illetve a problémák nem megfelelő megválasztását említi hangsúlyozottan pedagógusképzésünk hiányosságait tárgyalva (2005). FALUS hasonlóképpen a nézetek nem megfelelő kezelése mellett az elméleti tárgyak rendszerét követő tananyagszervezésre vezeti vissza az elmélet és a gyakorlat illeszkedésének problémáját (2004). Véleményüket a szakértői tudással foglalkozó kutatások egész sora látszik alátámasztani mind az oktatás világában, mind azon kívül. A vizsgálatok eredményei a tanári szakértelem erősen terüleetspecifikus, kontextusfüggő jellemzőjére hívják fel a figyelmet (BERLINER, 2005).

TRENCSENYI és NAHALKA eltérő nézőpontból, de ugyanarra a problémára mutat rá, mely részben a tanári munka kontextusfüggő jellegéből, részben a pedagógiai nézetek különbözőségéből következik (2005; 2003). Előbbi szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy az elmélet és valóság (gyakorlat) megfeleltetéséhez elengedhetetlen annak felismerése, hogy a pedagógiai valóság egyszerre többféle és különbözőképpen reflektált narratívákban létezik. Utóbbi szerző a konstruktivista tanulásmélelet alapján úgy véli, hogy nincs jelen a képzésben az értelmezési alternatívák sokfélesége, így a különféle megközelítések egyéni adaptivitása sem jelenhet meg, mely a nézetek és a tudás összeillesztésének lehetőségét biztosíthatná.

A bolognai rendszerű képzés tanári mesterszintjéhez kapcsolódó új szabályozás²⁰ a korábbinál jóval komolyabb szerepet szán a gyakorlati képzésnek, hiszen az eddigi, általában 2–4 hetes tanítási gyakorlat mellett megjelenik egy hat hónapos gyakorlati félév is. A gyakorlati képzés súlyának növekedését a tanári mesterképzéshez tartozó kreditek megoszlása is szemléletesen mutatja: a pedagógiai-pszichológiai tárgyak 40, a szakmódszertan 7, míg a gyakorlati félév 30 kredit értékű munkát jelent. A pedagógiai-pszichológiai tárgyak 40 kreditéből további 3 kreditet érnek gyakorlathoz kötődő kurzusok, valamint a szakmódszertan 7 kreditéből 3 kreditet tesz ki a vezető tanár irányításával az adott szakképzetségi területén végzett 60 órás gyakorlat, mely magában foglalja legalább 15 óra önálló megtartását. A féléves gyakorlat hospitálást, tanítást, tanítási időn kívüli feladatok ellátását, adatgyűjtést, illetve a tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását írja elő a vezető tanár és a felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett. A tanári mesterképzésre előkészítő kurzusok felvételére is lehetőséget kínál az új struktúra a képzés első hároméves ciklusában 10 kreditnyi értékben, így összesen 87 kreditet tesznek ki a tanári pályára felkészítő tanulmányok.

Az eddigiekben felvetett problémák jó részére a képzés új rendszere, főként a rezidensképzésnek is nevezett gyakorló félév kínál választ. A tanítási gyakorlat rövidegét mindenképpen megoldja, illetve lehetőséget nyújt további problémák kiküszöbölésére, így elsősorban a nézetek, az elméleti és gyakorlati tudás együttes kezelésére, amennyiben megfelelően képesek biztosítani a felsőoktatási intézmények az elméleti és gyakorlati képzés időbeni ütemezését, a gyakorlóiskola és a tanárképző intézmény együttműködését. Az első ciklus 10 kreditű előkészítő kurzusai segíthetnek a hallgatói döntések megalapozásában, a pályaszocializáció megkezdésében, illetve lehetőséget biztosítanak a reflektív gyakorlat megvalósításához.

Bár a tanárképzés reformja az egyik központi témája a hazai neveléstudománynak az utóbbi években, és gyakori a módszertani kultúra megújítási igényének az említése a diszkusszió során, mégis kevés szó esik arról, hogy tartalmi szempontból, illetve a gyakorlati

²⁰ Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

tevékenységek terén mit is kellene megváltoztatni. Nyitva hagyott kérdés, hogy milyen kontextusban, milyen probléma köré szerveződhet a megújuló gyakorlati képzés, milyen tevékenységeket lássanak el a pedagógusjelöltek az iskolákban a gyakorlati félév során. Jóllehet, hogy a reflektív (DUDÁS, 2000; GYÖRGYINÉ, 2006) és gyakorlatorientált (BALASSA, 1998; JÓZSA ÉS MTSAI, 2001) pedagógusképzés tekintetében egyaránt számos előremutató kezdeményezésről lehet olvasni a hazai szakirodalomban, vélhetően ezek hatékonysága problémacentrikusabb megközelítéssel tovább fokozható. A kérdés az tehát, hogy melyek legyenek azok a problémák, melyekre egy problémacentrikus, kevésbé dekontextualizált tanárképzés alapozható. A következő fejezet arra kíván rávilágítani, hogy a tanulói hátrányok kompenzálása több szempontból is alkalmas lehet egy problémaalapú gyakorlati képzés kereteinek kijelölésére.

A tanulók közötti különbségek figyelembevétele

A dolgozat korábbi fejezetében kifejtésre került, hogy a kedvezőtlen családi háttér és az iskolai sikertelenség együtt járása kiemelkedő mértékben érvényesül Magyarországon, a hátrányos helyzetű tanulók hátrányait iskolarendszerünk nem képes mérsékelni, sőt tovább erősíti azokat. A PISA-vizsgálatokban részt vevő országok közül hazánkban hatnak a legerősebben a családi körülmények a tanulók iskolai teljesítményére, elsősorban a kedvezőtlen családi háttérű tanulók egy iskolába, osztályba sűritésén keresztül.²³ A szelektivitás mérséklésére deszegregációs (NAGY-SZÜCS, 2007; KERÜLŐ, 2008; KERÜLŐ-MAYER, 2008; NAGY, 2008), integrációs törekvések indultak (KÉZDI-SURÁNYI, 2008; SZÜCS, 2008), melyek egyértelműen az iskolák tanulói összetételének heterogenitása irányába mutatnak, bár ennek hatása még csak néhány településen, iskolában érzékelhető, és számos településen ezzel ellentétes irányú folyamatoknak lehetünk tanúi (HAVAS, 2008). Hasonló irányú kezdeményezések indultak meg a gyógypedagógiai ellátást igénylő, eddig elkülönítve oktattott tanulók egy részénél is (PAPP, 2008). Ezenkívül a tanulói csoportok összetételének változását idézheti elő a demográfiai hullámvölgy is, mely a csökkenő gyermekszám miatt érdekeltté teszi az iskolákat a kevésbé sikeres tanulók megtartásában, ennek hatása azonban ismét nagyban függ a „helyi iskolarendszer” szelektív mechanizmusaitól (BERÉNYI ÉS MTSAI, 2008).

A tanulók közötti különbségek kezelése a pedagógiai elmélet és gyakorlat egyik alapproblémája, mely az említett törekvések, változások következtében a korábbinál is nagyobb figyelmet kapott napjainkra. Ezzel összefüggésben tett szert központi jelentőségre a módszertani kultúra változásának szükségessége, a differenciálás hangsúlyozása és a családi háttér szerepe is, hiszen a teljesítménykülönbségek jó része a tanulók szocioökonómiai státuszával magyarázható, így a módszertani váltás kontextusaként indokoltnak látszik a hátrányos helyzet témakörének felhasználása.

Iskolarendszerünk szelektív, szegregáló mechanizmusainak hatásaitól nehéz elkülönítenünk a tanárképzés hiányosságaira visszavezethető problémákat, ugyanakkor az nem kétséges, hogy a képzés jelenleg nem készít fel arra, hogyan lehet az eltérő társadalmi státuszú gyermekeket személyre szabott módon oktatni, különösképpen a szegényebb társadalmi rétegek gyakran súlyos tanulási problémákkal küzdő gyermekeit (CSAPÓ ÉS MTSAI, 2006). Bár a pedagógustársadalomról e téren nehéz lenne átfogó képet alkotni, szelektív

²³ OECD, *Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA)* (Párizs: OECD, 2001); OECD, *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (Párizs: OECD, 2004); OECD, *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analyses* (Párizs: OECD, 2007).

iskolarendszerünk működéséből következően pályára lépésük kezdetén jó részük valószínűleg nem rendelkezik tapasztalatokkal a hátrányos társadalmi rétegekről, ahogyan a társadalom többsége sem. A roma tanulók esetében mind a pedagógusok (NAGY, 2002/A), mind a pedagógusjelöltek (GÉCZI ÉS MTSAI, 2002) részéről egyértelműen látható az igény ilyen irányú felkészítésre.

Többletterhek, tanórán kívüli tevékenységek

A hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő tanulók egy intézményben, csoportban való összesűritése többek között azért vezet gyengébb oktatási minőséghez, mert a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek arányával párhuzamosan nőnek a pedagógusok munkaterhei. Ez önmagában is csökkenő színvonalat eredményezhet a többletmunka miatt, de ehhez gyakran hozzáadódik a tanári kontraszelekció, vagyis a jobb alkupozícióban lévő és valószínűleg eredményesebb pedagógusok kedvezőbb munkakörülményeket biztosító iskolába, osztályokba kerülnek (KERTESI-KÉZDI, 2005).³³

ANDOR Mihály „*Lépéskényszer*” című tanulmánya a tanulói túlterheltség okaira és következményeire világít rá, az iskolai szelekció kontextusában is érintve a problémát (2005). Kifejti, hogy a magyarországi oktatáspolitikai tradicionálisan mennyiségi, expanzív jellegű válaszokat adott az új tudásanyagok, technológiai változások megjelenésére. Az expanzió nemcsak a tankötelezettségi életkor fokozatos kiterjesztésével, hanem a tananyag mennyiségének folyamatos növekedésével járt együtt, mely tendenciának logikus következménye a szelekció felerősödése. Az iskolában keletkezett időhiányt ugyanis a szülők kulturális és gazdasági tőkéje kompenzálhatja: személyesen vagy magántanár segítségével egészítik ki és mélyítik el az oktatási intézményben számon kért tudás.⁵⁹ Mivel az alacsony iskolázottságú, rossz szociális helyzetű szülők számára egyik lehetőség sem megvalósítható, az iskolai idődeficit miatt felerősödik a családok szociokulturális háttérének szerepe az iskolai karrier során.

Mind a pedagógusi, mind a szülői többletterhek enyhítésére kínálhatnak lehetőségeket a jól szervezett hátránykompenzáló programok, melyek összeköthetők a pedagógusképzéssel, hiszen egyébként is deklarált cél a képzés ilyen irányú reformja. Az oktatás személyre szabott formáinak alkalmazásába, a tanulói teljesítmények nyomon követésébe megfelelő szervezéssel tapasztalataink szerint bevonhatók a pedagógusjelöltek.³⁴

További kiindulópontja lehet a hátránykompenzáló programoknak az oktatáshoz szorosabban vagy lazábban kötődő iskolai programok szervezése, ami a tanári munkaterhek növekedésével valószínűleg legelőször szorul háttérbe. Az extrakurrikuláris tevékenységek a külföldi tapasztalatok szerint jelentős részben befolyásolhatják az iskolához való viszonyt, a tanulási motivációt, különösen azoknál a tanulóknál, akiket tanulmányi kudarcok veszélye fenyeget, a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának sikertelenségével kapcsolatban pedig leggyakrabban éppen a motiváció problémáját említik a pedagógusok (FEJES, 2005; FEJES-JÓZSA, 2005, 2007). A nemzetközi szakirodalom számos megelőző és problémakezelő

³³ Ezt igyekszik orvosolni többletfinanszírozással a 2008. január 1-jétől igényelhető pedagógusilletmény-kiegészítés (lásd: 23/2009 OKM-rendelet).

⁵⁹ A tanulók terheléséről döbbenetes adatokat közöl ANDOR: a 8. osztályos tanulók átlagos „kötött ideje” 45, 12. osztályosoké 52-53 óra (2005:61). Lásd: NAGY, 2002/B.; SZILÁGYI, 2004.

³⁴ A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének emelését célzó programok egyértelműen a személyre szabott oktatási formák ösztönzésének irányába mutatnak (például HEFOP 2.1.4; 2.1.4/B; 2.1.5; 2.1.5/B; 2.1.7; 2.1.8 pályázatok, TÁMOP 3.3.2; 3.3.3 pályázatok, Integrációs Pedagógiai Program, Útravaló Ösztöndíj). Az ezekhez köthető felzárkóztató és adminisztrációs tevékenységek azonban gyakorta jelentenek nehézséget a pedagógusoknak.

programról ad számot, melyek többek között a lemorzsolódás és az agresszív viselkedés mérséklése, valamint a szociális kapcsolatok fejlesztése terén értek el sikereket.³⁶

Az extrakurrikuláris tevékenységektől nem független további kedvező hatást jelenthet a pedagógusok, pedagógusjelöltek és a tanulók között létrejövő mentori kapcsolat, melyet egyre több hazai program igyekszik kiaknázni.³⁷ A hátrányos helyzetű fiatalok esetében a szociális és affektív területen egyértelműen kimutathatók ezen kapcsolatok előnyei, míg a tanulmányi eredmények tekintetében nem ilyen világos a helyzet, részben a kutatások hiányosságai, illetve a vizsgált programok eltérő céljai miatt. Habár néhány felmérés az osztályzatoknál is tapasztalt pozitív változást, a különbségek mértéke nem számottevő (FEJES ÉS MTSAI, 2009:38). Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a tanulmányi eredmények nem adnak megbízható képet a tanulók tudásáról, illetve az alacsony iskolai végzettségű és általában rossz magatartásjeggyel osztályozott tanulók tudását gyakran alulértékelik a pedagógusok (CSAPÓ, 2002). A jól szervezett iskolai mentorprogramok tehát feltételezhetően eredményesek lehetnek a tanulmányi felzárkóztatás területén is a szociális és affektív területek kedvező irányú változásait kiaknázva.

³⁶ Az extrakurrikuláris programok hatásának részletes, módszertani fejlesztésre is alkalmas elemzése a hazai neveléstudományi szakirodalomban szinte példa nélküli. Lásd: ECCLES-TEMPLETON, 2002; FELDMAN, 2005.

³⁷ Az eddigi vizsgálatok szerint pozitív hatások leginkább az egy évnél hosszabb mentori kapcsolatok esetében mutathatók ki, ugyanakkor a találkozások gyakorisága, illetve a kapcsolat minősége valószínűleg nagyban befolyásolja az eredményeket (FEJES, 2009).

IV. A KUTATÁS-SOROZAT MÓDSZERTANÁNAK BEMUTATÁSA

A kutatás megvalósítási keretei, elméleti előfeltételei

A közoktatási deszegregáció témakörével több szerepben is kapcsolatba kerültem. Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat dél-alföldi irodavezetőjeként több deszegregációs program megvalósításában vettem részt. Egyetemi oktatóként nemcsak a témakörhöz kapcsolódó kurzusokat tartottam a Szegedi Tudományegyetemen, hanem a Szociológia Tanszék kérdőíves kutatásában is el tudtam helyezni néhány releváns kérdést.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium közoktatási esélyegyenlőségi szakértőjeként számos dél-alföldi településen dolgoztam, így többek között a dolgozatban esettanulmányként vizsgált Hódmezővásárhely és Szeged megyei jogú városok, illetve a Hódmezővásárhelyi és a Szegedi Kistérség közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzésének elkészítésében is részt vettem.⁶⁰

A Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület alelnökeként egy olyan nonprofit szervezet egyik vezetője vagyok, amely társadalomtudományi kutatások megvalósításának céljából alakult. Ennek megfelelően az egyesület erőforrásait felhasználva számos kutatást szerveztem a közoktatási deszegregáció tárgykörében. Egyesületi kollégáimmal együttműködve Szegeden és Hódmezővásárhelyen megszerveztem a Hallgatói Mentorprogram elnevezésű hátránykompenzáló programot, melynek keretében a szegregált iskolából kikerülő tanulók integrációját támogatják pedagógusjelöltek.⁶¹ A Hallgatói Mentorprogram rendszeres hatékonyságmérésének számos eredményét is felhasználom jelen dolgozatban.

Bár számos előnyt és szinergenciát köszönhetek személyes tapasztalataimnak, egy tudományos produktum elkészítésének munkafolyamata során mindvégig számolnom kell érintettségem terhével. Tisztában vagyok azzal, hogy a hátrányos helyzetű, illetve az etnikai kisebbségekhez tartozó csoportok integrált oktatásába vetett hitem és a személyes kapcsolatrendszerem beágyazottsága torzíthatja az objektivitásomat. Kutatómunkám és dolgozatom elkészítése során felismertem ezt a veszélyt. Kötődéseimet is az etikai normák következetes betartása érdekében teszem nyilvánvalóvá, s törekszem az interszubjektivitás elvének a betartására (BABBIE, 1996:542).⁶²

A disszertáció elkészítéséhez vezető úton, az empirikus vizsgálatok megvalósításának időszakában folyamatosan érvényesítettem azt a szempontot, hogy a kutatás-sorozat egyes elemei, kutatásai egymásra épüljenek, szinergens hatás elérésével szolgálják a dolgozat elkészítését. A kutatás-sorozat megvalósítást, ütemezését számos külső tényező és a kutatásfinanszírozás problémája nehezítette, így az optimálisnak vélt felépítésétől, metodológiától több esetben el kellett térnem.

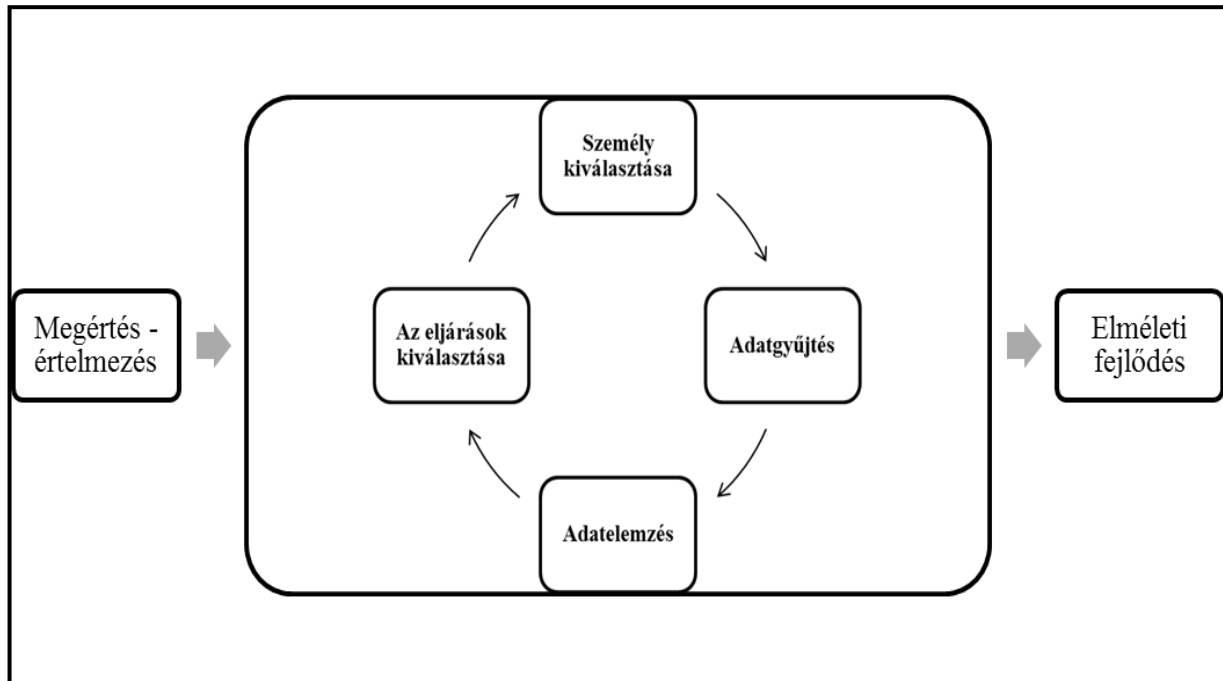
Az egységelméletek híveihez és a konstruktivista nézeteket valló kutatókhoz hasonlóan nem tartom összeegyeztethetetlennek és egymással szemben állónak kvantitatív és kvalitatív paradigmát, hanem a vizsgált témától függően opcionálisan egymás kiegészítőinek tekintem őket (SÁNTHA/A, 2006). A kutatás során elsősorban a kvalitatív paradigmát követtem, a trianguláció során azonban kvantitatív módszereket is használtam (SZABOLCS,

⁶⁰ Szeged esélyegyenlőségi helyzetelemzésének elkészítését Andl Helga, Hódmezővásárhelyét Varga Aranka, a Szegedi Kistérséget pedig Kocsisné Benkő Beáta kollégákkal együttműködve támogattam.

⁶¹ A Hallgatói Mentorprogram bemutatása a dolgozat VII. fejezetében található.

⁶² I. ISA Etikai Kódex; http://www.szociologia.hu/tudomanyos_etika/

2001:66).⁶³ A kvalitatív megközelítés cirkuláris stratégiájának alkalmazása szembevetendő a dolgozatban, a különböző kutatási fázisokhoz többször visszatértem, illetve az időbeliség szempontjából párhuzamosan alkalmaztam azokat (SÁNTHA, 2006/B:47-56).



3. ábra A cirkuláris kutatási stratégia
(Forrás: WITT, 2001, idézi SÁNTHA, 2006:51)

A módszertani sokszínűség következtében a mintavétel stratégiája is differenciált volt, de a legtöbb esetben elméleti-teoretikus eljárást alkalmaztam (SÁNTHA, 2006:69-71). A kutatás induktív logika alapján szerveződött, és törekvésem szerint egy megalapozott elméletet hozott létre a deliberatív deszegregáció leírásával, a sikerkritériumok összegzésével. GELENCSÉR szakirodalmi áttekintése alapján a „megalapozott elmélet” (grounded theory) „egy olyan, főként kvalitatív kutatások során alkalmazott általános elméletalkotási módszert jelöl, melynek lényege, hogy maga az elmélet a szisztematikusan gyűjtött és elemzett adatokban gyökerezik, ezért megalapozott. Az elmélet a kutatás folyamán körvonalazódik, mégpedig az elemzés és adatgyűjtés folyamatos interakciója során.” (2003:146).

A módszertani stratégia kialakításából és a kutatás-sorozat megvalósításának induktív logikájából adódóan a kutatási probléma értelmezésének szakaszában nem hipotéziseket, hanem az alábbi elméleti előfeltevéseket fogalmaztam meg.

1. Az önkormányzati szféra tudatos deszegregációs törekvése esetében a nem önkormányzati intézmények fenntartói a lokális deszegregáció kulcsszereplői.
2. Minimális társadalmi konszenzus biztosítása nélkül a deszegregációs programok kudarcra, vagy csak ideiglenes, pillanatnyi sikerre vannak ítélve
3. A „halmozottan hátrányos helyzetű gyermek/tanuló” kategória csak az integrációt elfogadó társadalmi közegben megfelelő indikátor az underclass csoportok mobilitásának elősegítésére.

⁶³ A trianguláció során a kutató párhuzamosan használ különféle módszereket vagy forráscsoportokat annak érdekében, hogy a kvalitatív kutatás validitását növelje (SZABOLCS, 2001: 103).

4. A pedagógusképzés – a gyakorlótanítási rendszer természetéből adódóan - nem készíti fel a pályakezdeket a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatására, nevelésére.
5. Az Integrált Pedagógiai Program (továbbiakban: IPR), valamint további támogató programok professzionális működtetése nélkül legfeljebb a rideg integráció szintje valósul meg.
6. A módszertanilag felkészültebb pedagógusok inkább támogatják az integrált oktatás eszmerendszerét, illetve inkább hisznek a megvalósíthatóságában.

Az esettanulmány olyan holisztikus vizsgálat, mely egy jelenséget – egy programot, eseményt, tevékenységet, problémát vagy egyént, egyéneket – tanulmányoz, annak természetes környezetében. A holista szemlélet maga után vonja az adatok átfogó és alapos összegyűjtését, és a többféle módszert – például résztvevő megfigyelést, interjút, dokumentumelemzést – használó információgyűjtést, melynek köszönhetően egy komplex kép alakítható ki a vizsgált esetről. Fontos, hogy a vizsgálat abban a környezetben történik, ahol az eset megjelenik, hiszen a kontextuális feltételek a vizsgált jelenséghez szorosan kötődnek (HARLING, 2002:2). Mindezek alapján az esettanulmányra nemcsak egy kutatási módszerként, hanem szélesebb értelmezés szerint egy sajátos kutatásként, illetve kutatási stratégiaként is tekinthetünk (GOLNHOFER, 2001:17).

Az esettanulmányokat egyetlen esettel (single case study) vagy egyszerre több esettel (multiple case study) foglalkozó típusokra oszthatjuk. Az egyetlen esetet feldolgozó esettanulmányok között STAKE (1998) tipológiája alapján megkülönböztethetünk instrumentális és „lényegre koncentráló” (intrinsic) esettanulmányt. Előbbi típus elkészítésének alapvető célja, hogy egy konkrét eset bemutatásán keresztül lehetővé váljon egy jelenség általános megértése. Az instrumentális esettanulmány általában egy tipikus esetet ír le, de akár atipikus példát is választhat a kutató annak érdekében, hogy feltárjon olyan részleteket, melyek egy szokványos esetben túlzottan egyértelmű voltak miatt nem kapnának figyelmet. A „lényegre koncentráló” típus célja, hogy többet megtudjunk arról az egyedi esetről, amelyre a tanulmány fókuszál. Az instrumentális típusnál szemben nem azért fontos, mert további eseteket reprezentál, hanem sajátosságai, minősége miatt. A kollektív esettanulmány egyszerre több eszközjellegű esettanulmányt mutat be. (GOLNHOFER, 2001:23; HARLING, 2002:2). A disszertációmban szereplő esettanulmányok közül a szegedi deszegregáció bemutatása az instrumentális típusba sorolható, míg a hódmezővásárhelyi deszegregációról és a Hallgatói Mentorprogramról szóló inkább „lényegre koncentráló” esettanulmánynak minősül.

Egy másik elfogadott tipológia szerint (YIN, 1991) a produktumok alapján felderítő, leíró és értelmező jellegű esettanulmányokat különböztethetünk meg egymástól. A felderítő típus egy nagyobb kutatás előkészítő fázisaként értelmezhető, mely során a későbbi módszertan kialakítását, a hipotézisek felállítását segíti az esettanulmány elkészítése. A szakirodalom útmutatása szerint ennél a típusnál a hatékonyság maximalizálása érdekében érdemes könnyen elérhető és feltárható esetet kiválasztani. A leíró esettanulmányok célkitűzése a vizsgált eset minél pontosabb, részletgazdagabb leírása. Fontos az események szekvenciális alakulásának bemutatása, és illusztratív jellegű áttekintése. Az értelmező esettanulmány az oksági összefüggések vizsgálatával egyaránt alkalmas lehet új elméletek megalkotására és már létezők ellenőrzésére. Az eredmények felhasználásának szempontjából három teóriát különböztethetünk meg. A „tudás-vezérelt” (knowledge-driven) altípus megvalósulása során a tudományos céllal létrehozott alapkutatás ötletei és felfedezései felhasználható terméké, know-how-vá válnak. A „probléma-megoldó” teória esetében nem a kutató, hanem egy külső megrendelő határozza meg a vizsgált problémakört, vagyis az esetet. A „társadalmi kölcsönhatás” altípus jellegzetessége pedig az, hogy a kutatók és a felhasználók egy gyakran kommunikáló szakmai network-öt alkotnak (TELLIS, 1997; GOLNHOFER, 2001:24-25;). A dolgozatban szereplő esettanulmányok – főként a VIII. fejezet átfogó

kiegészítését is figyelembe véve – leginkább a „tudás-vezérelt” értelmező típusba sorolhatóak be.

Jelen fejezetben részletesen bemutatom a dolgozat során felhasznált empirikus adatgyűjtések megvalósítási kereteit, módszertani jellemzőit. A „komplex kutatások” alfejezetben két olyan összetett vizsgálatot mutatok be, melyek többféle módszert is felhasználtak, az adott kutatáson belül is triangulációt alkalmaztak. A többi adatgyűjtési szakaszt, önállóan is értelmezhető vizsgálatot az interjúk kutatások, kérdőíves kutatások, valamint az esélyegyenlőségi helyzetelemzések alfejezetekbe sorolom be.

Az alábbi két táblázat a dolgozat elkészítéséhez szükséges kutatások áttekintését segíti. Az első táblázat a később részletesen bemutatott vizsgálatokat összegzi, a második táblázat pedig az egyes kutatásoknak a doktori disszertációban való megjelenési helyét jelzi. A második segéd táblában megjelenítettem a vizsgálatok során elvégzett feladataimat, valamint releváns esetben feltüntettem a kutatási projekthez kapcsolódó publikációmat is.

1.a táblázat Az empirikus kutatások felsorolása és összefoglaló bemutatása

Sorszám	Kutatás címe	Adatfelvétel időpontja	Adatfelvétel helyszíne	Célcsoport	Módszertan	Produktum	Kutatásvezető	Finanszírozó
I.	Az extrém mértékben szegregáló, bezárásra kerülő Móra Ferenc Általános Iskola érdekhálójának vizsgálata	2007. 05-06.	Szeged, Móra Ferenc Általános Iskola	A szegedi Móra Ferenc Általános Iskola tantestülete, tanulói, a diákok szülei	Résztvevő megfigyelés, egyéni interjúk, fókuszcsoporthoz interjúk	10 megfigyelési jelentés; 15 tanulói fókuszcsoport; 8 szülői fókuszcsoport; 2 pedagógus fókuszcsoport; 5 szülői interjú; 5 pedagógus interjú	Szücs Norbert	Országos Oktatási Integrációs Hálózat
II.	Hatástanulmány a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 66.§. (2) bekezdés alapján a körzethatárok kialakítására, valamint a beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozóan	2007. 12. - 2008. 03.	27 megyei jogú város vagy középváros, a mintában Szeged és Hódmezővásárhely is szerepelt	Szegregált iskolával rendelkező többiskolás települések oktatási rendszerének szereplői: jegyzők, oktatási irodavezetők, intézményvezetők, szülők, CKÖ-k tagjai	adatlapok kitöltése, egyéni interjúk	27 adatlap; ~ 100 egyéni interjú	Szücs Norbert	Oktatási és Kulturális Minisztérium
III.1	Pedagóguskutatás 2006		Szeged, Hódmezővásárhely	pedagógusok	egyéni interjúk	egyéni interjúk	Szücs Norbert	-
III.2	Pedagóguskutatás 2007		Szeged, Hódmezővásárhely	pedagógusok	egyéni interjúk	egyéni interjúk	Szücs Norbert	-
III.3	Pedagóguskutatás 2008		Szeged, Hódmezővásárhely	pedagógusok	egyéni interjúk	egyéni interjúk	Szücs Norbert	-
IV.1	Mentorhallgatók 2008		Szeged	a 2007/2008. tanévben aktív mentorhallgatók	egyéni interjúk	egyéni interjúk	Szücs Norbert	DARTKE Egyesület
IV.2	Senior mentorhallgatók 2009		Szeged, Hódmezővásárhely	a 2007/2008. és a 2008/2009. tanévben aktív mentorhallgatók	egyéni interjúk	egyéni interjúk	Szücs Norbert	DARTKE Egyesület
V.	Mentortanárok 2009		Szeged	a befogadó iskolákban dolgozó mentortanárok	egyéni interjúk	egyéni interjúk	Bereczky Krisztina, Fejes József Balázs	-

2.b táblázat Az empirikus kutatások felsorolása és összefoglaló bemutatása

Sorszám	Kutatás címe	Adatfelvétel időpontja	Adatfelvétel helyszíne	Célcsoport	Módszertan	Produktum	Kutatásvezető	Finanszírozó
VI.	Kezdő mentorhallgatók 2009/2010.		Szeged, Hódmezővásárhely	a 2009/2010. tanévben kezdő mentorhallgatók	egyéni interjúk	egyéni interjúk	Csemesz Péter, Fejes József Balázs	-
VII.	Szeged Study 2009	2009. 03-04.	Szeged	a település felnőttkorú lakossága	survey	kérdőívek, N= 2400	Dr. Feleky Gábor	SZTE BTK Szociológia Tanszék
VIII.	Pedagóguskutatás 2009	2009. 05-06.	Szeged, Hódmezővásárhely, Kiskunhalas, Orosháza	a települések önkormányzati fenntartású közoktatási intézményeinek pedagógusai	survey	kérdőívek, N=2150	Szücs Norbert	DARTKE Egyesület
IX.1	Szeged MJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés	2007. 09.- 2010. 02.	Szeged	Szeged MJV közoktatási rendszere, intézményvezetők, oktatási szakapparátus munkatársai, lokális döntéshozók	megfigyelés, interjúk, adatlapok, tartalomelemzés	közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés	Andl Helga, Szücs Norbert	suliNova Kht.
IX.2	Szegedi Kistérség Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés	2007. 09.- 2010. 03.	Szegedi Kistérség	Szegedi Kistérség közoktatási rendszere, intézményvezetők, oktatási szakapparátus munkatársai, lokális döntéshozók	megfigyelés, interjúk, adatlapok, tartalomelemzés	közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés	Kocsisné Benkő Beáta, Szücs Norbert	suliNova Kht.
IX.3	Hódmezővásárhely MJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés	2007. 09-12.	Hódmezővásárhely	Hódmezővásárhely MJV közoktatási rendszere, intézményvezetők, oktatási szakapparátus munkatársai, lokális döntéshozók	megfigyelés, interjúk, adatlapok, tartalomelemzés	közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés	Szücs Norbert, Varga Aranka	suliNova Kht.
IX.4	Hódmezővásárhelyi Kistérség Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés	2007. 09.- 2010. 02.	Hódmezővásárhely Kistérség	Hódmezővásárhelyi Kistérség közoktatási rendszere, intézményvezetők, oktatási szakapparátus munkatársai, lokális döntéshozók	megfigyelés, interjúk, adatlapok, tartalomelemzés	közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés	Szücs Norbert	suliNova Kht.

3.a táblázat Az empirikus kutatások felsorolása és relevanciájának bemutatása

Sorszám	Kutatás címe	Releváns esettanulmány ⁶⁴	Releváns előfeltevés ⁶⁵	Releváns publikáció ⁶⁶	Feladat, pozíció
I.	Az extrém mértékben szegregáló, bezárásra kerülő Móra Ferenc Általános Iskola érdekhálójának vizsgálata	I., III., IV.	1., 2., 5.	4., 9.; 10.; 14.	<u>kutatásvezető</u> ; módszertan kidolgozása, koordinációja és kontrollálása, mérőeszközök elkészítése, elemzés
II.	Hatástanulmány a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 66.§. (2) bekezdés alapján a körzethatárok kialakítására, valamint a beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozóan	I., II.	1., 2., 3., 5.	8.; 9.; 12.; 14.	<u>kutatásvezető</u> ; módszertan tesztelése és koordinációja, interjúvázlatok kidolgozása, terepmunka 7 településen (köztük Szegeden és Hódmezővásárhelyen), elemzés
III.1	Pedagóguskutatás 2006	I., II..	2., 4., 5., 6.		<u>kutatásvezető</u> ; módszertan kidolgozása, koordinációja és kontrollálása, interjúvázlat elkészítése, interjúk elemzése
III.2	Pedagóguskutatás 2007	I., II.	2., 4., 5., 6.		<u>kutatásvezető</u> ; módszertan kidolgozása, koordinációja és kontrollálása, interjúvázlat elkészítése, interjúk elemzése
III.3	Pedagóguskutatás 2008	I., II.	2., 4., 5., 6.		<u>kutatásvezető</u> ; módszertan kidolgozása, koordinációja és kontrollálása, interjúvázlat elkészítése, interjúk elemzése
IV.1	Mentorhallgatók 2008	III.	2., 4., 5.,	7.; 10.; 11.	<u>kutatásvezető</u> ; módszertan kidolgozása, koordinációja és kontrollálása, interjúvázlat elkészítése, interjúk elemzése

⁶⁴ A dolgozat fejezeteinek száma

⁶⁵ Az elméleti előfeltevések sorszámozása alapján

⁶⁶ A „Releváns publikációim” alfejezetben szereplő sorszámozás alapján

4.b táblázat Az empirikus kutatások felsorolása és relevanciájának bemutatása

Sorszám	Kutatás címe	Releváns esettanulmány	Releváns előfeltevés	Releváns publikáció	Feladat, pozíció
IV.2	Senior mentorhallgatók 2009	III.	2., 4., 5.,	10.; 11.	<u>kutatásvezető</u> ; módszertan kidolgozása, koordinációja és kontrollálása, interjúvázlat elkészítése, interjúk elemzése
V.	Mentortanárok 2009	III.	2., 4., 5., 6.		<u>kutató</u> , részvétel az interjúvázlat elkészítésében, infrastruktúra biztosítása
VI.	Kezdő mentorhallgatók 2009/2010.	III.	2., 4., 5.		<u>kutató</u> , részvétel az interjúvázlat elkészítésében, infrastruktúra biztosítása
VII.	Szeged Study 2009	I.	2.		<u>kutató</u> , oktatási integrációval kapcsolatos kérdésblokk összeállítása
VIII.	Pedagóguskutatás 2009	I., II.	2., 4., 5., 6.	11.	<u>kutatásvezető</u> ; módszertan kidolgozása, koordinációja és kontrollálása, mérőeszközök elkészítése, lekérdezés lebonyolítása, adatrögzítés kontrollálása, elemzés
IX.1	Szeged MJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés	I.	1., 3.	9., 14.	<u>kutató</u> , adatgenerálás és elemzés
IX.2	Szegedi Kistérség Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés	I.	1., 3.	9.; 14.	<u>kutató</u> , adatgenerálás és elemzés
IX.3	Hódmezővásárhely MJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés	II.	1., 3.	5.	<u>kutató</u> , adatgenerálás és elemzés
IX.4	Hódmezővásárhelyi Kistérség Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés	II.	1., 3.	5.	<u>kutató</u> , adatgenerálás és elemzés

Komplex kutatások

A Móra Ferenc Általános Iskola érdekhálójának vizsgálata (I. kutatás)

2007. május-június hónapokban, az extrém mértékben szegregáló szegedi Móra Ferenc Általános Iskola bezárását megelőzően – de már az intézmény megszüntetését elrendelő közgyűlési határozatok ismeretében – az Országos Oktatási Integrációs Hálózat támogatásával akciókutatási projektet⁶⁷ szerveztem az iskola érdekhálójának a vizsgálatára. A projekt célkitűzései az alábbi három pontban foglalhatóak össze:

1. információszerzés – a szegregáló iskola korábbi oktatási-nevelési munkájának a feltérképezése, az érdekháló tagjainak a megismerése, tájékozódás az iskolabezárással kapcsolatos problémákról;
2. tájékoztatás – a deszegregáció megindokolása, a folyamat lépéseinek a bemutatása a diákok, a szülők és a pedagógusok számára;
3. megerősítés – az iskolabezárásban érintett szülők és tanulók mentális támogatása, motiválása; konfliktuskezelés.

A deszegregációs folyamat szempontjából az első célkitűzés teljesítésének hosszú távú hatása rendkívül jelentős: a bezárásra kerülő iskola stakeholdereinek⁶⁸ a vizsgálata, a helyzetelemzés elkészítése során előállított információk alapvető fontosságúak voltak a döntéshozók számára, hiszen az iskola belső életéről, oktatási minőségéről minimális mértékű, részben valótlán információk álltak a rendelkezésükre. A kutatás eredményei, javaslatai beépültek az önkormányzat deszegregációs stratégiájába.

A 2-3. pont teljesítése rövid távú célokat szolgált – az iskolabezárással természetes módon együtt járó konfliktusokat enyhítette a többsikű tájékoztatás. A konkrét információk átadása (befogadó iskolák listája, ingyenes bérlet, Hallgatói Mentorprogram megszervezése) a rémhírterjedést gátolta meg (l. HANKISS, 1983), a szegregált oktatási forma hátrányainak a bemutatása pedig a deszegregáció társadalmi támogatottságát kívánta növelni.

A projekt során tudatosan figyelmet fordítottunk arra, hogy az elsődleges kutatási cél elérését ne veszélyeztesse a másodlagos, akcionalista célkitűzés megvalósítása. Ennek érdekében az információszerzés kronológiailag megelőzte a tájékoztatási fázist.

A projekt megvalósítását többféle kompetenciával bíró egyetemi hallgatók végezték, szociológusok, pedagógusok, pszichológusok alkották a kutatócsoportot. A projekt során a kutatók kvalitatív módszertani technikákat alkalmaztak: megfigyelést végeztek, interjúkat készítettek, fókuszcsoporthoz beszélgetéseket moderáltak.

⁶⁷ Az akciókutatás diagnosztizálni és megoldani kíván egy gyakorlati problémát, így fő célkitűzése nem az új tudományos eredmények létrehozásában, hanem az adott gyakorlat megreformálásában állapítható meg. A módszerre jellemző a résztvevő kutatási technikák alkalmazása és a reflexió középpontba állítása (SZABOLCS, 2001: 36-37).

⁶⁸ A dolgozatban a „stakeholder” kifejezés alatt a deszegregációs intézkedés által érintett személyeket, csoportokat és szervezeteket értek. A deszegregációs tematikában tehát a stakeholderek, vagyis az érdekháló tagjainak az elsődleges körét a bezárásra került oktatási intézmény pedagógusai, tanulói és a tanulók szülei alkotják. Az érdekháló másodlagos köréhez a befogadó intézmények pedagógusai, tanulói és a tanulók szülei tartoznak.

A szakmai stakeholderek körét azon személyek és szervezetek alkotják, akik döntéseikkel érdemben befolyásolják a deszegregációs folyamatot, illetve akiknek mindennapi feladatvégzésére hatással van a deszegregációs folyamat. Így a szakmai stakeholderek körébe sorolhatóak például az adott település oktatási szakapparátusában dolgozók, a gyermekvédelemmel, családgondozással foglalkozó szakemberek, a deszegregációs program célcsoportjára fókuszáló civil és szakmai szervezetek.

1. Résztvevő megfigyelés, hospitálás

Az iskola összes osztályában sor került megfigyelésre. Egy osztályban 2 kutató hospitált, természetesen nem ugyanazon órákon. Egy kutató legalább 5 hospitálást végzett az adott osztályban, legalább 2 különböző napon. Minden hospitálást követően egy formanyomtatványon kellett a megfigyelés tapasztalatait a kutatónak összefoglalnia.⁶⁹ A hospitálás tanulságairól a két együtt dolgozó megfigyelőnek egy közös jelentést kellett írnia. A jelentések előre megszabott szempontok szerint strukturált, legalább 5 oldal terjedelmű dokumentumok voltak. Mivel 10 osztály működött az iskolában, összesen 100 óra hospitálást követően 10 jelentés készült el, melyek alapján egy hospitálási összeggel zárult ez a kutatási fázis.

2. Fókuszcsoport

A fókuszcsoportos beszélgetéseket egy moderátor vezette, de az elemzés megkönnyítése érdekében egy további kutató – megfigyelői szerepben – jelen volt az interjúkon (SÍKLAKI, 2006; VICSEK, 2006).

- a) Tanulói fókuszcsoport. Minden osztályban legalább egy fókuszcsoportos beszélgetést szerveztek a kutatók. A csoporttagok életkorára való tekintettel 5-6 fős mikrocsoportokat állítottak össze. A fókuszcsoportos beszélgetéseken két kutató vett részt. Egyikőjük moderálta az előre elkészített guide alapján a beszélgetést, a másik megfigyelést végzett és dokumentált. A fókuszcsoport során szerzett információkat a megfigyelési fázis kapcsán ismertetett elvárások alapján kellett adminisztrálniuk a kutatóknak. Összesen 15 fókuszcsoportos beszélgetést szerveztek – így 15 jelentés alapján készült egy összegzés a csoportos interjúk fázisáról.
- b) Szülői fókuszcsoport. A szülői fókuszcsoportok összeállítása és megszervezése kiemelkedően nehéznek bizonyult, sok többletmunkát igényelt a tanulói fókuszcsoport logisztikájához képest. A kutatás időszakában – az iskola területén – lezajlott súlyos atrocitás miatt néhány Cserepes sori család ellenséges viszonyban állt egymással, így a csoporttagokat ezen információ tudatában kellett a kutatóknak kiválasztaniuk. Összesen 8, négyfős mikrocsoportot alakítottak ki. A moderátorok és a megfigyelők jelentései alapján készült el a szülői fókuszcsoportok összegzése.
- c) Pedagógus fókuszcsoport. A Móra Ferenc Általános Iskola tanáraival is készültek csoportos beszélgetést. Mindössze két csoportot lehetett szervezni a pedagógusok egy részének passzivitása miatt.

3. Mélyinterjú

A vizsgálat során félig strukturált mélyinterjúkat alkalmaztak a kutatók, a Seidman-féle fenomenológiai megközelítésű mélyinterjú módszerével dolgozva (2002). Az interjút minden esetben a hospitálási tapasztalatok felhasználásával, csoportmunka keretében elkészített interjúvázlat alapján kellett felépíteniük a kérdezőknek. Kijelölésre kerültek az interjúvázlat hangsúlyos témakörei, a mindenképpen lekérdendő kérdések, de a kutatásvezetőtől kreatív szabadságot kaptak a motivált és felkészült interjúkészítők.

⁶⁹ A hospitálási adatlap a 3. sz. mellékletben található.

- a) Szülői mélyinterjú. A projekt során összesen 5 szülővel készült interjú. Az elhangzottak alapján egy legalább 5 oldalas rezümét, tartalmi összefoglalót kellett leadnia az interjúernek. A rezümék alapján készült egy összegzés a szülői mélyinterjúk tapasztalatairól.
- b) Pedagógus mélyinterjú. Az iskola tanárai közül 5 fővel készítettek – az előbb ismertetett adatgenerálási metódus szerint – interjúkat. Adatközlőnek természetesen olyan pedagógusokat kértek fel, akik nem vettek részt a fókuszcsoportos beszélgetésen.

A Köznevelési Törvény 66.§. (2) hatásvizsgálatának bemutatása (II. kutatás)

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium által finanszírozott, 2007. december és 2008. március között lebonyolított hatásvizsgálat célja az volt, hogy feltárja: a közzethatárokra vonatkozó, a több iskolás települések deszegregációja érdekében hozott rendelkezések milyen mértékben érvényesültek a gyakorlatban. A köznevelésről szóló többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény 66.§ (2) bekezdése⁷⁰ a kötelező felvételi kötelezettség tekintetében rendelkezik a települések egymással határos felvételi körzetei kialakításának szabályairól, az általános iskolai beiskolázás eljárásrendjéről, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előnyben részesítéséről, a sajátos helyzet önkormányzat által rendeletben történő megállapításáról, illetve a túljelentkezés esetében történő sorsolásról.

A hatásvizsgálat kitért a közzethatárok kialakításával kapcsolatos gyakorlat feltárására, valamint arra, hogy az előnyben részesítés hogyan érvényesült a beiskolázáskor, a felvételeknél vagy átvételeknél a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatban. Emellett vizsgálta azt, hogy az iskolák hogyan jártak el, amikor helyhiány miatt nem tudták az összes felvételi kérelmet teljesíteni és a jogszabály értelmében sorsolást kellett szervezniük, továbbá, hogy milyen gyakorlatot folytattak az önkormányzatok, amikor az adott gyermekek sajátos helyzetére vonatkozó önkormányzati határozatot elfogadták.

⁷⁰ A kutatás a 2007. január 1-jétől hatályos Ktv. paragrafusra vonatkozott: *Ktv. 66.§ (2) Az általános iskola – beleértve a kijelölt iskolát is – köteles felvenni, átvenni azt a tanköteles tanulót, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a körzetében található (a továbbiakban: kötelező felvételt biztosító iskola). Ha a településen több általános iskola működik, az egymással határos felvételi körzeteket oly módon kell kialakítani, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az adott körzetben felvehető összes tanköteles tanulóhoz viszonyított aránya az egyes körzetekben egymáshoz viszonyítva legfeljebb huszonöt százalékban térjen el. A fenntartó a szakiskolát és a középiskolát kijelölheti kötelező felvételt biztosító iskolának. A kijelölt iskola [30. § (4) bek.], ha nem kötelező felvételt biztosító iskola, a tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg. A nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó jelentkezőt – ha a felvételi követelményeknek megfelel – a nemzeti vagy etnikai kisebbség nyelvén, illetőleg a nemzeti vagy etnikai kisebbség nyelvén és magyarul tanító iskolába (tagozatra, osztályba, csoportba) fel, illetve át kell venni. Ha az általános iskola a kötelező felvételi kötelezettsége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, köteles előnyben részesíteni azokat, akiknek a lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye azon a településen található, ahol az iskola székhelye, telephelye található. E körben a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg. Ha az általános iskola a kötelező felvételi kötelezettsége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, és valamennyi felvételi kérelmet helyhiány miatt nem tudja teljesíteni, az általános iskola sorsolás útján dönt. A sorsolásra a felvételi kérelmeket benyújtókat meg kell hívni. Sorsolás nélkül is felvehető a halmozottan hátrányos, vagy sajátos nevelési igényű tanuló, továbbá az a tanuló, akinek sajátos helyzete indokolja. A sajátos helyzetet a helyi önkormányzat rendeletben állapítja meg.*

Az idézett passzus – a kutatásunk következtetéseit felhasználva – 2008-ban módosult.

A kutatás mintáját a 2000. és 2004. évben lefolytatott általános iskolai szegregációs kutatások és egyéb aktuális szakértői anyagok alapján állította össze – szakértői mintavétel módszerével – Havas Gábor. Az alapsokaságot olyan többiskolás városok, nagyvárosok vagy megyei jogú városok képezték, ahol a múltban vagy a jelenben szegregáció (volt) tapasztalható.

Az adatgenerálási fázis során kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket – kérdőívet, interjút, megfigyelést – egyaránt alkalmaztam kutatótársaimmal.⁷¹

- Kérdőíves adatfelvétel történt az ebben partnerként közreműködő településeken a tanköteles korú, azon belül a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, illetve a roma tanulók körzetenkénti és intézmények közötti megoszlásáról.⁷²
- Valamennyi jegyzővel és/vagy oktatási irodavezetővel félig strukturált interjú készült a körzethatár-módosítással, a halmozottan hátrányos helyzetűekre vonatkozó adatszolgáltatással, sorsolással, integrációval kapcsolatos véleményekről, attitűdökről és a helyi gyakorlatról.
- Minden településen több interjú készült az oktatási szegregáció által érintett (szegregáló gyakorlatot folytató, illetve a szegregáció által sújtott) intézmények vezetőivel a fentebb vázolt témakörökkel kapcsolatban
- Félig strukturált interjú készült a sorsolásban részt vett szülőkkel azokon a településeken, ahol tartott ilyet az iskola. Szükség szerint sor került roma szülők, cigány kisebbségi önkormányzatok felkeresésére, valamint a helyi beiskolázási gyakorlat tanulmányozására.
- Sor került a lakóhelyi szegregátumok felkeresésére, a cigány tanulók beiskolázásával és az esetleges szegregációval kapcsolatos gyakorlatok feltárására.
- Begyűjtésre kerültek a vizsgált településeken a körzethatár módosításra vonatkozó önkormányzati határozatok, a sajátos helyzetre vonatkozó rendeletek, a sorsolásra vonatkozó hivatalos dokumentumok, az adott település körzethatárait megjelenítő térképsablonok, a halmozottan hátrányos helyzettel kapcsolatos tájékoztató dokumentumok, a beiratkozással kapcsolatos dokumentumok.
- Minden településen készült közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés, és minden esetben hozzá is jutottunk ezekhez a dokumentumokhoz.

Az adatgenerálási fázis elején, három helyszínen előzetes adatfelvétel és interjúzás történt, a kutatás módszertanának tesztelése céljából. A tesztelést követően megállapítottam, hogy a beiskolázással kapcsolatos adatszolgáltatás rendkívül esetleges, hiányos és lassú, ezért a kutatás elsődleges adatforrása az interjú. Az interjú rögzítését azonban nem minden esetben engedélyezte az interjúalany, a vélt vagy valós jogszabálysértések miatt néhány témakör kapcsán bizalmatlanok voltak a beszélgetőpartnerek. A tesztelés tapasztalatait beépítettem az interjúvázatba.

Megbizonyosodtam arról is, hogy a települések közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzése fontos adatforrás. Bár a helyzetelemzések minősége változóan bizonyult, az elkészítésükhöz szükséges esélyegyenlőségi adatlapok használhatóak voltak, így a mintába került települések esélyegyenlőségi helyzetelemzéseinek a dokumentációját összegyűjtöttem.

A kutatás során kutatótársaimmal közösen összesen 27 települést vizsgáltunk meg, több mint 100 interjút készítettünk. A vizsgált települések lakosság száma összesen közel 1,1 millió fő, az összes általános iskolás száma pedig ezeken a településeken 88491 fő.⁷³ A

⁷¹ A kutatást Szűcs Norbert vezette, senior kutatók Andl Helga, Kóródi Miklós és Vég Zoltán Ákos voltak, akik az adatgenerálási szakaszban is aktívan részt vettek.

⁷² Mivel a HHH gyermekek és tanulók körében felülreprezentált a romák aránya, és az iskolai szegregáció, különösen az iskolai körzethatárok és az iskolaválasztás kérdése szorosan összefügg az etnikai dimenzióval, ezért a roma tanulók létszámára vonatkozóan is próbáltam becsléseket kérni az intézményektől.

⁷³ 2007. októberi statisztikai adatok.

hátrányos helyzetű tanulók száma a rendelkezésre álló dokumentumok alapján a vizsgált településeken meghaladja a 2300 főt, ami 26 százalékos arányt jelent. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 2,6 és 28 százalék között változott a vizsgált településeken, bár a regisztráció és az adatközlés hiányosságai miatt ez a számarány több település esetében jelentősen magasabbra tehető.

A mintába bekerült Szeged MJV és Hódmezővásárhely MJV is. A dolgozat további részében csak ezen települések kutatási eredményei kerülnek bemutatásra. Mindkét településen jelen dolgozat szerzője végezte a terepmunkát.

Interjúk kutatások

Interjúk kutatások során elsősorban az IRVING SEIDMAN által kidolgozott fenomenológiai megközelítésű mélyinterjú módszertanát adaptáltam (2002). Az interjú ezen típusa a kikérdezős élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációjaként értelmezhető. Az interjúk során a „*fókuszált élettörténet*”, a „*jelenlegi élettapasztalat*” és a „*reflexió*” három fázisát lehetett elkülöníteni. SEIDMAN eredeti módszere szerint három különböző időpontban ajánlott lekérdező a három fázist, de az általam irányított kvalitatív kutatások során egy ülésből készültek az interjúk. A beszélgetések optimális időtartamaként 90 percet határoztam meg, figyelembe véve az adatközlő és az interjúkészítő koncentrációs lehetőségeit.

Az interjúk megvalósítását minden esetben az interjúvázlat elkészítésének munkafolyamata előzte meg. Az interjúvázlat elkészítése rendszerint többlépcsős munkafolyamat volt, melyben nemcsak a kutatásvezető akarata érvényesült, hanem egy brainstorming folyamat során az adott kutatócsoport tagjai is hozzájárultak ötleteikkel az interjúvázlat kialakításához. Az interjúvázlat véglegesítése, illetve az egyes témakörök értelmezési kereteinek a kijelölése és ezen információknak, irányelveknek az interjúkészítőkkel történő megosztása már természetesen a kutatásvezető felelőssége volt.

Az interjú átírását az esetek többségében az interjúkészítő végezte el. A rögzítésnek meghatároztam a pontos szabályrendszerét, melynek betartását véletlenszerű mintavétellel ellenőriztem. A teljes szöveget rögzíteniük kellett a kérdezőknek, a szelekció fázisát az analízis szakaszára toltam ki. A begépett interjúkon kívül a kérdezőknek el kellett készíteniük (1) egy biográfiát a kérdező legfontosabb életfordulóiról; (2) egy rezümét az interjúszituáció önreflexív bemutatásáról, illetve az interjúalany legfontosabb kijelentéseinek összegzéséről; (3) valamint egy adatlapot, mely az interjú, az interjúalany és az interjúkészítő releváns adatain kívül az interjú kiemelten fontos kulcsszavait is tartalmazta.

Az analízis során általában – KVALE tipológiáját alkalmazva – az „ad hoc” módszert alkalmaztam, mely során a kondenzáció, a kategorizáció és a narratíva egyaránt érvényesülhetett. Így egyetlen standard módszert sem alkalmaztam kizárólagosan az elemzés fázisában, hanem „*szabadon használt technikák összjátéka jellemző az analízis során*” (KVALE, 2005:201), a teljes interjúanyag átolvasását követően a szöveghez és témakörhöz optimálisan illeszkedő módszert követtem.

A dolgozathoz kapcsolódó különböző kvalitatív kutatások irányítása során nagy hangsúlyt fektettem arra, hogy az interjúalanyok kiválasztása, az interjúvázlat elkészítése, az interjúszituáció megteremtése és a lekérdező megvalósítása a módszertani szabályok (I. BABBIE, 1996; SZABOLCS, 2001; SEIDMAN, 2002; FALUS, 2004; SZOKOLSZKY, 2004; HÉRALIGETI, 2005; KVALE, 2005; LETENYEI, 2005; MASON, 2005) betartásával történjenek. Azokban az esetekben, ahol egyetemi hallgatók voltak az interjúkészítők, a produktum létrehozását fél éves elméleti és gyakorlati felkészítés előzte meg, egy általam vezetett egyetemi kurzus keretei között.

Az interjúalanyok védelme érdekében a dolgozatban több esetben⁷⁴ semmilyen adatot nem adtam meg az adott interjúszemelvény közlőjéről.

Pedagóguskutatás 2006., 2007., 2008. (III. kutatás)

2006-2008. között, három tanév során összesen közel 180 félig strukturált mélyinterjút készítettek szociológia szakos hallgatóim a „Kvalitatív módszerek IV. Interjú” kurzus keretein belül. Az interjúkat közoktatásban dolgozó pedagógusokkal vették fel. A közös, ám irányított munkafolyamat során létrehozott interjúvázlatok részben változtak, de az integrált oktatással kapcsolatos attitűdök lekérdezése, a helyi és országos deszegregációs oktatáspolitikai megítélése, a pedagógus-identitással, a pedagógusképzéssel, a tanárrá válás folyamatával, a pályázati kényszerrel és az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásával kapcsolatos témakörök minden interjúvázlatban szerepeltek.⁷⁵

Az interjúalanyok kiválasztása során területi megkötése nem volt a diákoknak, de rutinos, legalább 15 éve tanító pedagógusokon kívül preferáltam a pályakezdők és az intézményvezetők, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozók lekérdezését. Közel 40 interjú készült szegedi és hódmezővásárhelyi pedagógusokkal. Az ő esetükben az iskolabezárások megítéléséről és a Hallgatói Mentorprogrammal kapcsolatos véleményükről is kérdeztek a hallgatók.

Mentorhallgatók 2008, Senior mentorhallgatók 2009. (IV. kutatás)

A „Mentorhallgatók 2008” kvalitatív kutatás interjút szintén a Szegedi Tudományegyetem Szociológia Tanszékének diákjai készítették el, egy módszertani kurzus keretében. A vizsgálatban részt vevő hallgatók fejenként egy interjút készítettek el 2008. novemberében. Az interjú minden olyan mentorhallgatóval elkészült, aki a 2007/2008. tanévben legalább fél évig részt vett a programban, és a kutatás időszakában Szegeden tartózkodott. Így összesen 25 beszélgetés megszervezésére került sor.

Az interjúk fókuszában a program hatáselemzése, fejlesztési lehetőségei álltak. Az adatközlőket megkérdeztük a jelentkezés motivációiról, a mentorrá válás folyamatáról, a pedagógusképzés hatékonyságáról, az integrált oktatásról, a mentorálás eredményeiről és mindennapi nehézségeiről.⁷⁶

A „Senior mentorhallgatók 2009” kutatási fázis során a második, 2008/2009-es tanévben is feladatot vállaló mentorokat – összesen 8 hallgatót - kérdeztük meg 2009. tavaszán arról, hogy mennyire voltak hatékonyak a program második évének fejlesztései.

Mentortanárok 2009., Kezdő mentorhallgatók 2009/2010. (V. – VI. kutatás)

A fentebb leírt módszertannal készült kvalitatív kutatások a Hallgatói Mentorprogram hatáselemzésének keretében készültek. A Móra Ferenc Általános Iskolából a befogadó iskolákba áthelyezett, mentortanári státuszt betöltő pedagógusokkal Bereczky Krisztina pedagógia szakos mentorhallgató készített interjúkat. A beszélgetések során elsősorban a

⁷⁴ A szegedi deszegregációs folyamatról írt V. fejezetben alkalmaztam az említett eljárást.

⁷⁵ Lásd a 4. számú mellékletként elhelyezett tipikus interjúvázlatot.

⁷⁶ Lásd az 5. számú mellékletben elhelyezett interjúvázlatot.

„mórák” tanulók beilleszkedésére, a megváltozott pedagógiai körülményekre, a deszegregációs folyamat megítélésre fókuszált az interjúkészítő.

A Hallgatói Mentorprogramhoz a 2009/2010. tanévben csatlakozó pedagógusjelöltekkel Csempesz Péter készítette interjúkat. Minden mentorhallgatóval két beszélgetésre került sor: Először 2009. októberében, a projektciklus indításakor, másodszor pedig 2010. áprilisában. A két kutatási fázis célja az volt, hogy a junior mentorhallgatók attitűdjének változását is nyomon tudjuk követni.

Kérdőíves kutatások

Szeged 2009 (VII. kutatás)

A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Szociológia Tanszéke a 2000/2001. tanév óta évenkénti rendszerességgel szervezi meg a Szeged Studies kutatásokat. A kutatás-sorozat lehetőséget biztosít a szociológia szakos hallgatók számára, hogy egy empirikus kutatás minden munkafázisával a megismerkedjenek. A kutatási problémák konceptualizálásában és operacionalizálásában, a mérőeszköz elkészítésében a tanszék oktatói mellett a felsőbb évfolyamos hallgatók is részt vesznek. A mérőeszköz véglegesítését próbakérdés előzi meg.

Az adatfelvételt a kérdőívszerkesztéstől az adatfájl elkészítéséig a tanszék oktatói koordinálják. A címmintát a Központi Statisztikai Hivataltól rendeli meg a Szociológia Tanszék. A mintába bekerülő személyeket, háztartásokat levélben kéri fel a válaszadásra, a lekérdezés kezdete előtt néhány nappal. A kérdezőbiztosként dolgozó hallgatók részletes kérdezői útmutató alapján járnak el, mely tájékoztatást ad az adott kutatás céljairól, fókuszpontjairól, a terepmunka szabályairól, a mérőeszköz használatáról. A kérdezői hálózatot a kutatást vezető oktató irányításával a felsőbb évfolyamos hallgatók, mint területi instruktorok koordinálják: folyamatosan tartják a kapcsolatot a csapatukba tartozó hallgatókkal, megbeszélik velük a lekérdezés során felmerült problémákat és kontrollálják munkájukat. Az ellenőrzési fázis során további külső megbízottak a kérdezt személyt felkeresve szűrőpróbaszerűen ellenőrzik a kérdezőbiztosok feladatvégzését. A lekérdezés során felvett adatokat ugyancsak a hallgatók rögzítik, oktatói irányítással és ellenőrzéssel. Az adattisztítás oktatói feladat.

2009-ben a Szeged MJV felnőttkorú lakosságára reprezentatív lakossági felmérés (N=2400) az integrált oktatás elfogadásával, valamint a társadalmi távolsággal és a pedagóguspálya presztízsével kapcsolatos kérdésblokkot is tartalmazott, melynek a másodelemzését végzem el jelen dolgozatban.

Pedagóguskutatás 2009 (VIII. kutatás)

2009. májusában Szeged, Hódmezővásárhely, Kiskunhalas és Orosháza településeken, az önkormányzati fenntartású általános iskolák és középiskolák pedagógusainak körében végeztem kérdőíves vizsgálatot. Kutatásfinanszírozási okokból teljes körű, önkitöltős lekérdezést szerveztem meg. Az érintett települések önkormányzatai támogatták a kutatás lebonyolítását, központilag megszervezték a mérőeszközök kiosztását, segítették az adatfelvétel koordinációját. A kutatás során elsősorban a pedagógusok integrált oktatással, deszegregációval kapcsolatos nézeteire, szakmai identitására, módszertani képzettségére, pedagógiai elveire kérdeztem rá. A Szeged 2009 kutatás során használt releváns kérdésblokk természetesen ezekben a kérdőívekben is szerepelt. A négy városban kitöltött mérőeszközök

egy kérdésblokk kivételével azonosak voltak.⁷⁷ Az eltérés oka, hogy az oktatási rendszer átalakításával, az iskolabezárással kapcsolatban a lokális sajátosságokhoz kellett igazodnom a kérdésfeltevés során. A kérdőíveket a DARTKE Egyesület munkatársai rögzítették le.

Doktori disszertációmban általános iskolában tanító szegedi és hódmezővásárhelyi pedagógusok válaszait elemzem. Szegeden 1206 adatközlő válaszolta meg a kérdéseket, akik közül 641 tanított általános iskolában: 333 fő dolgozott a deszegregációs szempontból befogadónak minősülő általános iskolák egyikében (érintett pedagógus), illetve 308 személy a program által közvetlenül nem érintett intézmény tantestületének volt a tagja. Hódmezővásárhelyen 478 válaszadó közül 181 személy dolgozott általános iskolában, 108 adatközlő sorolható a közvetlenül érintettek körébe, 73 pedagógus pedig olyan iskolában dolgozott, ahová a megszüntetett intézményekből jellemzően nem kerültek át gyermekek.

Esélyegyenlőségi helyzetelemzések (IX. kutatás)

Mint azt az esélyegyenlőségi elvű támogatáspolitikai bemutatása kapcsán már jeleztem, a Ktv. 89/A. § alapján nemzeti és európai uniós forrásokra kiírt közoktatási pályázatok elnyerésének alapfeltétele, hogy az adott működési szinten esélyegyenlőségi helyzetelemzést és intézkedési tervet készítsenek az intézményfenntartók. Mivel mind Szegeden, mind Hódmezővásárhelyen volt olyan iskola a deszegregációs program megvalósítása előtt, melyben a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta a 40 százalékot, az Oktatási és Kulturális Minisztérium háttérintézménye, az Educatio Kht. esélyegyenlőségi szakértőt rendelt ki ezekbe a városokba az esélyegyenlőségi dokumentumok létrehozásának támogatására és kontrollálására. Mindkét település esetében részt vettem másodmagammal a közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés elkészítésében.

Bár a közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés összeállítása nem akadémiai jellegű feladat, az adatok összegyűjtésének professzionális módszertanát alakította ki az Oktatási és Kulturális Minisztérium Esélyegyenlőségi Főigazgatósága. A „Gyakorlati útmutató” elnevezésű dokumentum meghatározta a szükséges adatok körét, az adatgyűjtés protokollját, az elemzés módszertanát. Települési szinten vizsgálni kellett a szociális helyzetet, a közszolgáltatások elérhetőségét, a nevelési-oktatási feladatokat ellátó intézmények fenntartóinak összetételét. Intézményi és tagintézményi szinten vizsgáltuk az óvodai és iskolai ellátásban részt vevő gyermekek összetételét, a halmozottan hátrányos helyzetűek, illetve sajátos nevelési igényűek csoportba és osztályba sorolási gyakorlatát, az infrastrukturális ellátottságot és humán erőforrás hátteret.

Az adatlapok kitöltésének koordinációján és elemzésén túl többször konzultáltunk az adott település oktatási rendszerének irányítóival, intézményvezetőkkel, illetve bejártuk az esélyegyenlőségi szempontból kiemelten fontos oktatási intézményeket. Munkánkat szupervízor segítette.

⁷⁷ A Szegeden lekérdezett mérőeszköz megtalálható a 6. számú mellékletben.

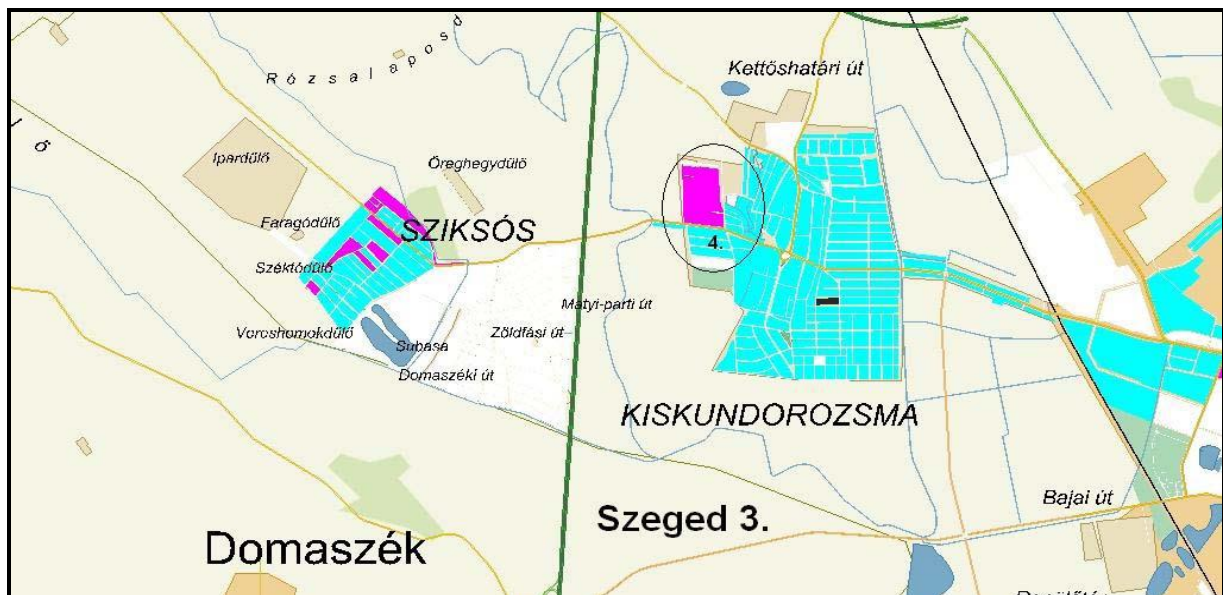
V. ESETTANULMÁNY I. – A SZEGEDI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS

A területi és oktatási szegregáció összefüggései

A szegedi cigányság összlakosságon belüli aránya alacsonyabb az országos átlagnál, különböző statisztikák alapján 0,6-1,3 százalék közé, 1000-2300 főre tehető (KERTESI-KÉZDI, 1998:353).⁷⁸ A cigány származású lakosok jelentős része nem szegregált körülmények között, a település különböző pontjain lakik. Etnikai alapú lakóhelyi szegregáció a város három területén azonosítható be:⁷⁹

1. a Hunyadi tér környékén,
2. Kiskundorozsmán, a Búza és az Árpa utca környékén,
3. a Cserepes sor környékén.

Utóbbi két területet a 2008-ban elfogadott Integrált Városfejlesztési Stratégia kötelező részét képező Antiszegregációs Terv is szegregátumként definiálta,⁸⁰ és mindkét területi egységet az önkormányzat el is ismerte szegregátumként.



4. ábra Szeged 3. szegregációs térképe
(forrás: Szeged MJV IVS AT)

⁷⁸ Az idézett adatok időszakában az országos átlagot 4,55 százalékra becsülték ugyanezen szerzők (KERTESI-KÉZDI, 1998:96).

⁷⁹ A telep 2005-ben történt felszámolásáig a bajai út mellett elhelyezkedő bérházakban, a „Repülőtér” is élt egy szegregált közösség.

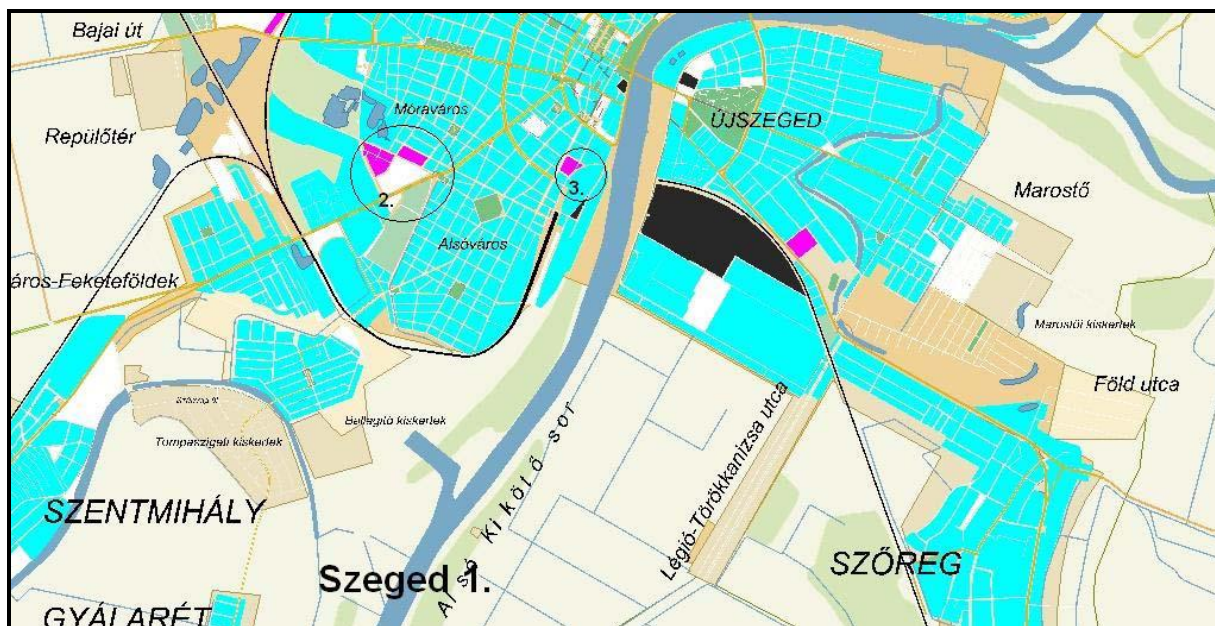
⁸⁰ A Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium Városfejlesztési Kézikönyve a 2001-es népszámlálási adatokon alapuló szegregációs mutató alapján szegregátumnak nevezi „azokat a városi területeket, amelyeken az aktív korú (15-59 év közötti) lakosok legalább 50%-a nem rendelkezik rendszeres munkajövedelemmel, legmagasabb iskolai végzettsége pedig nem haladja meg a 8 osztályt”, illetve 50 főnél magasabb a lakosság szám az adott – minimum egy háztömbből álló – területen (2009:119).

A KSH által szolgáltatott térképeken rózsaszínnel jelölt területek minősülnek szegregátumnak, a feketével jelöltek pedig szegregáció által veszélyeztetett területeknek, ahol a lakosok 40-49 százaléka – a fenti definíció alapján – alacsony státuszú.

Szeged 3. térkép, 4. területi egység jelöli a kiskundorozsmai Búza és Árpa utcákat, ahol az IVS AT állítása szerint 106 roma lakos alkot egységes közösséget (IVS AT 2008:22).

A Szeged 1. térképen 2. számmal jelölt területi egység jelöli a Cserepes sort. Az Integrált Városfejlesztési Stratégia Antiszegregációs Terve a Népszégnnyilvántartó adatai alapján 292 főben határozza meg a terület lakosságát (2008:15).⁸¹ A Cserepes sor 66 lakásából 44 szociális bérlakás, 22 pedig magántulajdonú ingatlan. A bérlők egy része rendszeresen törleszti a bérleti díjat, ám jelentős a tetemes díjhátralékot felhalmozó lakók száma. Önkényes lakásfoglalók is élnek a telepeken – többségük a „Repülőtér” felszámolása után, rövid vidéki kitérőt követően, rokonai közelében keresett lakhatási lehetőséget.

Az ingatlanok állaga nagyon különböző. Felújított, jó állapotú, komfortos otthonok, illetve statikailag életveszélyes, egészségtelen, komfortfokozat nélküli házak egyaránt találhatóak a telepeken – akár egymás szomszédságában is.⁸²



5. ábra Szeged 1. szegregációs térképe
(forrás: Szeged MJV IVS AT)

A lakóhelyi elkülönülésből (is) fakadóan Szegeden oktatási szegregáció alakult ki. Szeged-Kiskundorozsmán, a két helyi iskola közül az Orczy István Általános Iskolában egyértelműen magasabb a roma tanulók számaránya, mint a Jerney János Általános Iskolában.

A Cserepes sori telepen lakó gyermekeket – természetesen – szinte kivétel nélkül a lakóhelyükhöz közeli, mindössze 5 perc gyalogútra lévő Móra Ferenc Általános Iskolába írták be a szüleik. Az extrém mértékű elkülönülés egy éveken keresztül húzódó folyamat eredménye volt. RÁTKAI ÁRPÁD már egy 1997-ben publikált tanulmányában beszámol arról, hogy a „...Kolozsvári téri iskola tanulóinak 40 százaléka cigány, de a felső tagozaton csak 30 százalék, az alsón több mint 50 százalék, az első osztályban pedig 70 százalék felett van.” (RÁTKAI, 1997:104). Egy évtizeddel későbbi időpontot vizsgálva az – időközben intézmény-összevonáson átesett⁸³ – iskola szegregálódási folyamata lezártnak tekinthető. A 2006/2007.

⁸¹ A valós lakosság szám a jogcím nélkül lakók jelentős aránya miatt valószínűleg magasabb.

⁸² Egyik végletként a modern bútorokkal, ízlésesen berendezett belső térrel, háztartási gépekkel és szórakoztató elektronikai eszközökkel felszerelt lakásokat lehet meghatározni. Szélsőséges módon lelakott, alig bútorozott, fűtetlen, fürdőszobával nem rendelkező épületek képviselik a másik szélső típust a lakásbelső skáláján. Néhány család nem lakóhelyként épült melléképületben, vagy akár egy padláson lakik.

⁸³ A Kolozsvári téri Általános Iskola és a Móra Ferenc Általános Iskola összevonása 1998. július 1-i hatállyal történt meg.

tanévben az iskola tanulóinak döntő többsége cigány származású, az alsó tagozatos osztályokba már csak roma gyermekeket íratnak.⁸⁴

A kevésbé egzakt, és nem nyilvántartható „cigány” kategória helyett az oktatási statisztikákban használatos „halmozottan hátrányos helyzetű tanuló” kategória alkalmazása kontrollálhatóbb képet ad az elkülönítés mértékéről. A Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak döntő többsége – az önkormányzat által később pontosított regisztráció alapján 73 százaléka – halmozottan hátrányos helyzetűnek minősült. A tanulók etnikai és szociális hátterének ismeretében egyértelműen kijelenthető, hogy az intézmény extrém mértékben szegregált gettóiskolának minősült.

Nemcsak a Cserepes sori romák íratják gyermeküket a kolozsvári téri intézménybe: a rossz szociális körülmények között élő cigány tanulók egy része a város egészen távoli pontjáról (például Szőregről) járt be az iskolába. Pedig az iskola oktatási színvonala egyáltalán nem indokolta a körzeten kívüli szülők érdeklődését: szövegértésből egy, matematikából öt megyeszékhelyen működő általános iskola produkált 2006-ban a Móra Ferenc Általános Iskolához hasonló eredményt. Rosszabb eredményt felmutató megyeszékhelyi iskola nem volt a 2006. évi kompetenciamérés során, kistéleptülési is csak összesen három.

Intézménybezárás a deszegregáció jegyében

A döntés előkészítése

A Móra Ferenc Általános Iskola extrém mértékű szegregációja több hatályos jogszabályt⁸⁵ megsértett, így az Országos Oktatási Integrációs Hálózat, illetve a szegedi Cigány Kisebbségi Önkormányzat kezdeményezésére a fenntartó 2007. tavaszán, többlépcsős folyamat során az iskola bezárása mellett döntött.

A deszegregációs program jogszabályi hátterét három lépésben alakította ki Szeged MJV közgyűlése. 2007. februárjában döntést hoztak arról, hogy a 2007/2008. tanévben nem indulhat első osztály a Móra Ferenc Általános Iskolában.⁸⁶ 2007. március 29-én megszavazták az iskola megszüntetéséről szóló határozatot,⁸⁷ májusban pedig rendelkeztek a következő tanév rendjéről, így a Móra Ferenc Általános Iskola pedagógusainak továbbfoglalkoztatásáról.⁸⁸

A megszüntetett iskola körzetét öt iskola között osztották fel, annak érdekében, hogy a Cserepes sori szegregátum területén élő gyermekek a jövőben lehetőleg ne mindannyian ugyanabba az iskolába iratkozzanak be. Így az érintett körzet tanköteles tanulói a Béke Utcai Általános Iskola, a Dózsa György Általános Iskola, a Madách Imre Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, a Rókusi Általános Iskola és a Zrínyi Ilona Általános Iskola beiskolázási körzetébe tartoznak a 2007/2008. tanévtől kezdődően. A jogutódot⁸⁹ is a deszegregációs szempontok érvényesítésével választották ki, így tudatosan nem a legtöbb

⁸⁴ Szeged MJV 2007. február 16-án tartott soros közgyűlésének jegyzőkönyve szerint „a 170 Móra iskolában tanuló gyermekből 137 fő cigány származású, de az alsó tagozatokban – az 1. és 2. osztályban – 100 %-os az arány”. (71. oldal)

⁸⁵ 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról; Köznevelési Törvény 66. § (2).

⁸⁶ Szeged MJV Közgyűlésének 71/2007. (II. 16.) Kgy. sz. határozata.

⁸⁷ Szeged MJV Közgyűlésének 164/2007. (III. 29.) sz. határozata szerint az extrém mértékben szegregáló Móra Ferenc Általános Iskola 2007. június 30-i hatállyal megszűnt.

⁸⁸ Szeged MJV Közgyűlésének 318/2007. (V. 11.) Kgy. sz. határozata. A 443/2007. (VII. 5.) Kgy. sz. határozat további fél álláshelyet juttatott a Dózsa Ferenc Általános Iskola számára.

⁸⁹ Béke Utcai Általános Iskola

„mórák” tanulókat befogadó, a szegregátumhoz legközelebb található önkormányzati fenntartású iskolát⁹⁰ jelölték ki erre a feladatra, szimbolikusan is csökkentve az iskola stigmatizálódásának, szegregációjának veszélyét. Sőt: az Alsóvárosi Általános Iskola körzetéhez egyáltalán nem csatoltak területeket a felosztásra kerülő iskolai körzetből.⁹¹

A deszegregáció szakmai programjának kidolgozására igen kevés idő állt a szakapparátus dolgozóinak a rendelkezésére, így fennállt a „rideg integráció” veszélye. A DARTKE Egyesület tagjai a deszegregációs program sikere érdekében „*A szegregáló, bezárásra kerülő Móra Ferenc Általános Iskola körüli érdekháló tagjainak a vizsgálata*” címmel egy kutatási-tájékoztatási projektet szerveztek 2007. májusában (SZÜCS, 2007, 2009).⁹²

Az érdekháló vizsgálatának legfontosabb megállapításai

Az iskolabezárással kapcsolatos reakciók

Az érdekháló vizsgálatára fókuszáló projekt egyik rövid távú célkitűzése a szülők és a gyermekek körében korábban tapasztalható – az információhiányból, illetve az iskola fennmaradásáért küzdők tudatos manipulációs tevékenységéből fakadó – rémhírterjedés megakadályozása volt. Az iskola bezárását egyértelműen ellenezte például az iskola pedagógusainak jelentős része, a Cserepes soron lakó embereket kihasználó helyi uzsorás, vagy a polgármester lokális politikai ellenzéke. Ugyancsak ellenérdekeltnek bizonyultak a potenciális befogadó iskolák szülői közösségei, tantestületei – bár utóbbiak nem fejtettek ki nyílt ellenállást.

Az iskola bezárását ellenző érdekkörök többféle módon próbálták visszafordítani a deszegregációs folyamatot. Elterjesztették azt a valótlan információt, hogy az iskola megszüntetése a Cserepes sori telep felszámolásával jár együtt. A helyi uzsorás ekkor – megélhetését veszélyeztetve érezvén – a számára kiszolgáltatott embereket az iskola fenntartásának támogatására buzdította. A lokális politikai ellenzék képviselői az iskola pedagógusainak elhivatottságával, illetve a pécsi Gandhi Gimnázium etnikailag homogén összetétel mellett elért sikereivel érveltek a közgyűlésben az intézmény fenntartása mellett. Szülői csoportok beadványt fogalmaztak meg Aáry-Tamás Lajoshoz, az oktatási jogok biztosához a deszegregációs intézkedések megakadályozása érdekében, aki vizsgálatot is indított ezen ügyben.

A rémhírek megakadályozása érdekében projektben résztvevő aktivisták egyszerű, közérthető módon magyarázták el a szülők, a tanulók és a pedagógusok számára a deszegregáció érvrendszerét.⁹³ Bár az önkormányzat döntéshozói tudatosan elvetették a deszegregációs folyamat aktív kommunikálásának lehetőségét, a kutatásvezető rendszeresen tájékoztatták az iskola megszüntetésével kapcsolatos döntéseikről, s felhatalmazták ezen tervek disszeminációjára. Így a terepmunkát végző egyetemi hallgatók releváns információkat

⁹⁰ Alsóvárosi Általános Iskola

⁹¹ A Móra Ferenc Általános Iskolán kívül – a tanulói létszám drasztikus csökkenése miatt – Szeged MJV Közgyűlése 71/2007. (II. 16.) Kgy. sz. határozatában a 2007/2008. tanévtől megszüntette a Kodály Téri Általános Iskolát is. A Kodály Téri Általános Iskola osztályai közül több közösség ragaszkodott az osztálykeretek megtartásához. Így a Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben 3, a jogutód Makkosházi Általános Iskolában pedig 7 teljes osztály került elhelyezésre. Az iskola körzete is ezen két intézmény között lett felosztva.

⁹² A kutatás vezetője Szűcs Norbert volt, a módszertani leírás a IV. fejezetben található.

⁹³ A terepmunka során egyértelműen meghatározott volt az adatgenerálási és a tájékoztatási fázisok elválasztása. A deszegregáció értelmezésének bemutatását tudatosan megelőzte az információszerzés szakasza, annak érdekében, hogy az adatközlők véleményét ne befolyásolja a kutatók érvrendszere.

vittek a cserepes sori közösségbe az iskola bezárását követő korszakról, a gyermekek iskoláztatásának a jövőbeni körülményeiről.

Módszertani reflexiók

Az iskola életéről, az érdekláló tagjainak az attitűdjeiről való tájékozódást alapvetően meghatározta, hogy nagyon kevés idő, mindössze egy hónap alatt kellett a kutatást lebonyolítani – a dolgozat korábbi fejezetében bemutatott módszertant is az idődeficit tudatában állította össze a kutatásvezető. A metodika hatékonyan működött a terepmunka során: nagyon rövid idő alatt mélyreható és differenciált képet nyerhettünk a bezárásra kerülő intézmény stakeholdereiről.

A projekt kezdetén mind a tanárok, mind a diákok nagy érdeklődéssel fordultak a kutatók felé. Néhány nap elteltével azonban a pedagógusok többségének az attitűdje megváltozott, együttműködési hajlandóságuk lecsökkent. A bezárkózásuk valószínűleg annak volt köszönhető, hogy felismerték: a kutatás eredménye esetleg hatással lehet pályájuk alakulására. A diákok érdeklődése mindvégig megmaradt, sőt egyre inkább megnyíltak a kutatók előtt.

A kutatás lebonyolítása során komoly nehézséget okozott, esetenként az eredetileg tervezett interjúszámok csökkenését eredményezve, hogy igen magas volt a hiányzók aránya – a pedagógusok és a diákok körében egyaránt. Ennek egyrészt az iskolabezárás közeli időpontja, a közelgő tanévzárás volt az oka, másrészt viszont az iskolában korábban is fennálló normarendszerrel magyarázható a hiányzások magas száma.

Kutatási eredmények

A kutatás során kiderült, hogy a Móra Ferenc Általános Iskolában a tanulók hiányzása extrém mértékű. A projekt időtartama alatt teljes létszámot egyszer sem tapasztaltak a kutatók, néhány osztály teljesen „kiürült”. A tanárok szinte egyáltalán nem regisztrálták a hiányzásokat. Magyarázatuk szerint ezt a gyakorlatot a tanulók (vélt) érdekében alkalmazták: meg akarták akadályozni a hiányzásból fakadó osztályismétlést, lemorzsolódást. Látni látszik azonban az érdektelenségük, illetve az önvédő mechanizmusok megjelenése is kiolvasható a regisztráció tudatos szabotálásából. Az iskolafenntartó tudatos megtévesztésével ugyanis elkerülték a felelősségre vonást, az iskolavezetés és a pedagógusok alkalmasságának megkérdőjelezését.

A hiányzások után járó szankciók elmaradásával a gyermekek is tisztában voltak, s ezt tudatosan kihasználták. A kutatás során kiderült az is, hogy a magántanulói státuszt szélsőséges mértékben jogszerűtlenül kezelték az iskolában.⁹⁴

A „mórás” diákok többségénél tanulási nehézségeket voltak tapasztalhatóak, így nem volt meglepő az sem, hogy a fegyelmezetlenség, a motiválatlanság, az inaktivitás általános volt körükben. Többségükre jellemző volt, hogy nem sajátították el az önálló tanulás módszertanát, nem tudtak önállóan szöveget értelmezni.

A diákok egyértelműen felismerték azt, hogy a befogadó iskolák normarendszere eltérő a Móra Ferenc Általános Iskolában megszokottól. Tudták, hogy az új iskolák tanulmányi követelményei jóval magasabbak lesznek, a Mórában eltűrt

⁹⁴ Az iskolában „kvázi-magántanulói” rendszer működött, becsléseink szerint a tanulók közel harmadát magántanulóként kezelték, ám nappali tagozatos diákként adminisztrálták.

fegyelmezetlenségeket, hiányzásokat pedig nem fogják tolerálni a befogadó iskolák pedagógusai.

Az iskola bezárásával kapcsolatban alapvetően kétféle vélekedést tapasztalhattak a DARTKE kutatói a diákok körében. A gyerekek egy része nem szerette az iskolát, mert alacsony színvonalúnak tartotta az oktatást, illetve elégedetlen volt az iskola félelemteli légkörével. Ők természetesen a bezárás mellett foglaltak állást, pozitív attitűddel várták, hogy új iskolába kerüljenek. Másik részük ragaszkodott a régi iskolához, az itt szerzett hátrányok tudatában is elutasították a változást.

A szülőkkel folytatott interjúkból kiderült: sokan látták az elkülönített oktatás negatív következményeit, felismerték, hogy Móra Ferenc Általános Iskolából nem tudnak sikeres iskolai karriert felépíteni a gyermekek, továbbtanulási esélyük csekély. Információhiányuk kimagasló mértékű volt. Sokan nem tudták megfogalmazni, hogy miért zárják be az iskolát, nem ismerték az iskolaválasztással kapcsolatos jogait, esetenként még a befogadó iskolát sem tudták megnevezni. A valós információkat is kétkedve fogadták: hallottak arról, hogy gyermekük városi bérletet fog kapni, de nem kezelték ezt az információt tényként.

A tanárok többségéről kritikusan nyilatkoztak a szülők: általában a fegyelmezés és az elkötelezettség hiányáról számoltak be. A befogadó iskolákkal kapcsolatban is megfogalmazták a félelmeiket. Leginkább attól tartottak, hogy gyermekeik sem tanulmányi, sem közösségi szempontból nem tudnak majd beilleszkedni az új osztályközösségbe. Sokan kiemelték, hogy az iskolaváltás az oktatásra fordított kiadásai megnövekedésével fog járni: a gyermekek ruháztatása, taneszközei, osztálypénze jóval többre fog kerülni az új intézményben. Többen felvetették, hogy az új iskola messze van a lakóhelyüktől. Egyértelműen kiderült, hogy a mentális térképükön nincs rajta az egész város – esetenként be sem tudták határolni a befogadó iskola (átszállás nélküli buszjáráttal megközelíthető) helyszínét.

A legtöbb pedagógus jól ismerte a gyermekeket, a diákok családi körülményeit. Többségük esetében egyértelműen felismerhetőek voltak a kiegész jelei – beletörődtek a diákok és önmaguk sikertelenségébe. A kutatás során gyakran talákoztunk szélsőséges esetekkel: többször előfordult, hogy a tanárok elfogadhatatlanul vulgárisan beszéltek a gyerekekkel, tudatosan és nyíltan felvállalták súlyosan előítéletes véleményüket vagy a testi fenyegetés alkalmazását.

Pozitív példákat is találtak a kutatók a terepmunka során: néhányuk motiváltan, elkötelezetten végezte munkáját, küzdött a gyermekekért – s önmaga szakmai hitelességéért. Ezen pedagógusok figyelembe vették a gyermekek képességeit, érdeklődését, és ennek megfelelően motiválták, foglalkoztatták őket. A pedagógusok két típusa nem csupán a tanítási módszerekben, hanem a gyermekekhez való viszonyulásban is markánsan különbözött.

„Természetesen” a tanárok döntő többsége az iskola fennmaradásának – s így a szegregált oktatásnak – volt a híve, az elkülönítés mellett felhozott érvek azonban többfélék voltak. Egy részük a cigány gyermekek érdeke miatt tartotta fontosnak az elkülönítést: az alacsony osztálylétszám, a „*képességeiknek megfelelő oktatási színvonal*”, a „mórás” tanárok hozzáértése szerepelt az érvek között. Néhányan azonban a politikailag korrekt beszéd mód minimumát sem tartották fenn, nyíltan kirekesztő álláspontra helyezkedtek. Ők a többségi társadalom „*védelmében*” pártolták az elkülönített oktatást, hiszen véleményük szerint „*ezzel úgysem lehet mit kezdeni*”, a befogadó iskolában tanuló gyermekeknek viszont kárt okoz a megjelenésük.

Csak néhány pedagógus bizonyult befogadó attitűddel rendelkezőnek. Ők – egzisztenciális félelmeik ellenére – úgy nyilatkoztak, hogy az általuk tanított gyermekeknek hosszú távon csak előnye származhat abból, ha átkerülnek egy másik iskolába. Abban minden tanár egyetértett, hogy a befogadó iskolákban, ideális körülmények és fokozott odafigyelés esetén is nagyon nehéz helyzetük lesz a „mórás” gyerekeknek. Minél magasabb

évfolyamon tanulnak, annál kisebb lesz az esélyük a beilleszkedésre, annál nagyobb lesz a lemorzsolódás aránya.

Az érdekláló vizsgálatának összegzéseként elmondható: a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségének okait összefoglaló felsorolás – melyet a II. fejezetben mutattam be – majdnem minden eleme megjelent a Móra Ferenc Általános Iskolában. A rossz szociális helyzet, a motiválatlanság, a szülők és pedagógusok közötti elégtelen kommunikáció egyértelműen azonosítható volt a kutatás során.

A pedagógusok jelentős részének előítéletes magatartása is megegyezett az elméleti előfeltevésekkel, hiszen ez azonos a szélesebb értelemben vett társadalmi környezet általánosan jellemző attitűdjével: a Szegedi Tudományegyetem Szociológia Tanszéke által megvalósított *Szeged 2001* című vizsgálat adatai alapján a város lakosságának 84 százaléka kirekesztő álláspontot képviselt a cigányokkal kapcsolatban (SZŰCS, 2004).

A pedagógiai gyakorlat hiányosságaira utal, hogy a pedagógusok többsége a kudarcait a tanulók kezelhetlenségével, gyengébb képességeivel magyarázta, s a diákok sikertelenségére a tantervi követelmények lecsökkentésével reagált. A Móra Ferenc Általános Iskola tantestülete nem alkalmazott innovatív pedagógiai módszereket, s nem vezette be az Integrált Pedagógiai Rendszert (IPR). Az intézményvezető nem igényelte az iskola halmozottan hátrányos helyzetű tanulói után a képesség-kibontakoztató normatívát.

A kutatás rámutatott, hogy a Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak többsége egy csökkentett követelményeket támogató iskolában is rossz eredményeket ért el. Több tanuló analfabétaként hagyta abba tanulmányait, a funkcionális analfabéták számaránya kimagaslóan magas volt az iskolában. A kompetenciamérésen elért eredmények alapján az intézmény igazolhatóan az ország egyik legrosszabb teljesítménymutatókkal rendelkező iskolája volt.

A deszegregációs intézkedés

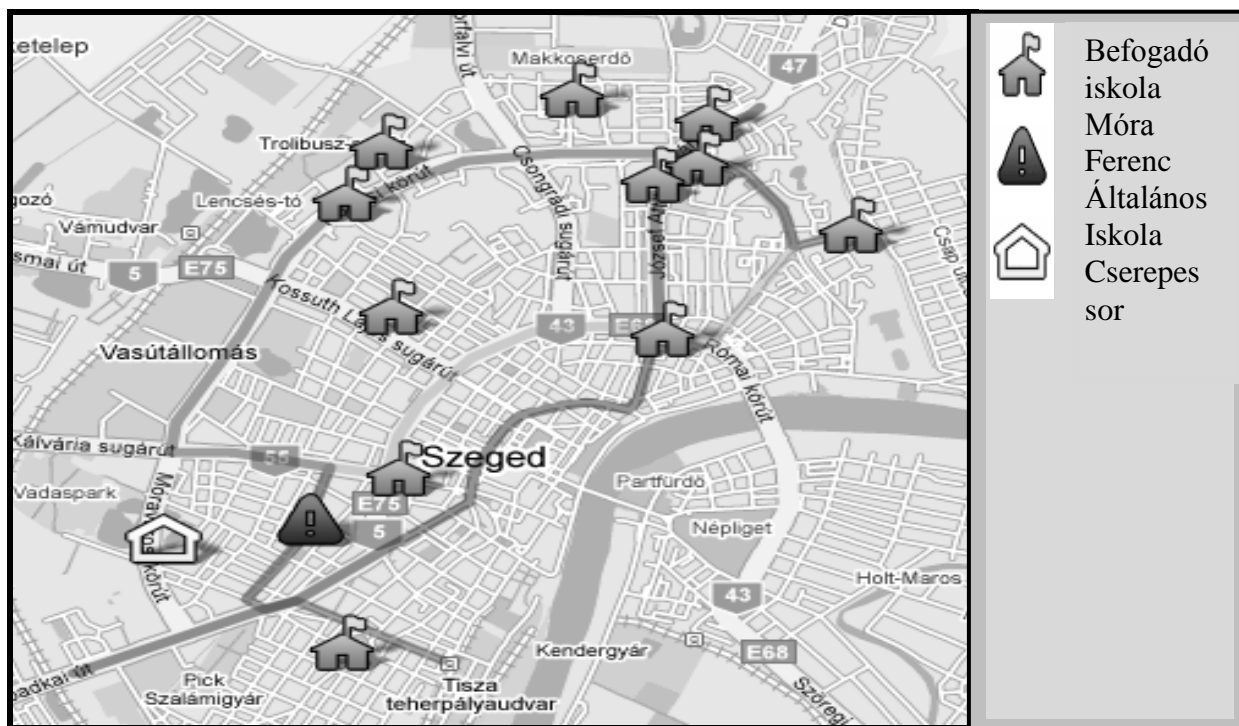
Az előző fejezetben bemutatott kutatás eredményei beépültek az iskolabezárással felgyorsuló deszegregációs folyamat stratégiájába. Ezen információk relevánsak és alapvetők voltak az oktatási iroda munkatársai számára, hiszen bonyolult, komplex tervezési feladatot jelentett a bezárt iskolából kikerülő tanulók elosztása a befogadó intézmények között. A megszüntetett intézmény 129 tanulóját tizenegy szegedi általános iskolába irányították át a fenntartó szakemberei. A legtöbb tanulót befogadó iskolába összesen 23 „mórás” tanuló került, a legkevesebbet fogadó intézménybe pedig összesen 7.

Az átirányítások előkészítése során figyelembe kellett venniük a „mórás” tanulók szüleinek kéréseit, a tanulók lakóhelyét, az egymással elmérgesedett konfliktushelyzetben lévő családok gyermekeinek az elválasztását, az új iskolai körzethatárokat, a befogadó iskolák osztálylétszámait. Figyelmet fordítottak a testvérek (olykor barátok) közös elhelyezésére, a tanult/tanított nyelvek egyezésére, a befogadó iskolák megközelíthetőségére.

5. táblázat A deszegregált iskola tanulóinak átírányítása (fő)

Befogadó Intézmény	Tanulók száma
Alsóvárosi Általános Iskola	23
Arany János Általános Iskola	9
Béke Utcai Általános Iskola	13
Dózsa György Általános Iskola	7
Gedói Általános Iskola és A. M. I. ⁹⁵	7
József Attila Általános Iskola és Szakiskola	8
Makkosházi Általános Iskola	14
Rókusi Általános Iskola	14
Rókusvárosi II. Sz. Általános Iskola és A. M. I.	11
Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Iskola és A. M. I.	7
Weöres Sándor Általános Iskola és A. M. I.	12
Összesen:	129

A befogadó iskolák kiválasztásakor nem a területi közelséget, hanem az elérhetőséget vették figyelembe az oktatási szakapparátus munkatársai, hiszen a deszegregációs intézkedés lényege éppen az volt, hogy minél több iskola kapcsolódjon be a programba, nehogy a befogadó intézmények alacsony száma miatt egy újabb iskolában növekedjen meg drasztikusan a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya. Így a Cserepes sorról minden befogadó iskola átszállás nélkül elérhető egy tömegközlekedési eszközzel. Az új intézményektől távolabb lakó gyermekek számára ingyenes tömegközlekedési bérlet formájában nyújtott támogatást a város vezetése.



6. ábra Befogadó iskolák

⁹⁵ Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

A tanulókkal eredeti iskolájukból a legtöbb esetben tanárok is áthelyezésre kerültek, (továbbiakban: mentortanár) a tanulók felzárkóztatása, beilleszkedésük elősegítése céljából. Valamennyi befogadó iskolában sor került plusz álláshelyek beépítésére: összesen 16,5 mentortanár és fejlesztő pedagógus státuszt hoztak létre a 11 befogadó iskolában.

Minden intézményvezető önállóan alakította ki a mentortanárok feladatkörét, de természetesen a tanulók beilleszkedésének elősegítése, felzárkóztatása, a szülőkkel való kapcsolattartás, az egyéni problémák kezelése állt a munkaköri leírások fókuszában. A befogadó iskolák többségében előzmények nélküli feladat volt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatása, így a pedagógusok jelentős része szorongással és fenntartásokkal várta az új tanulók érkezését.

Négy befogadó iskola⁹⁶ vett részt az Országos Oktatási Integrációs Hálózat által ingyenesen biztosított, akkreditált képzéseken, mely során egy IPR-tréninget, valamint egy módszertani tréninget kapott az adott iskola 30 pedagógusa. Hét befogadó iskola intézményvezetője nem vette igénybe a számukra is felkínált lehetőséget – indirekt módon ezzel is jelezve az integrált oktatással kapcsolatos attitűdjét.

A település önkormányzata a tanév folyamán közel 5 millió forintot biztosított a megszüntetett iskolából kikerülő tanulók támogatására, elsősorban ruházat és taneszközök megvásárlásával.⁹⁷

Fontos támogató programnak bizonyult a Hallgatói Mentorprogram, mely a DARTKE Egyesület koordinációjában, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének szakmai irányításával a 2007/2008. tanév óta működik a településen. A program keretében tanár szakos egyetemi és főiskolai hallgatók a Móra Ferenc Általános Iskolából kikerülő tanulók közösségi és tanulmányi beilleszkedését segítik mentori munkájukkal (I. FEJES-SZÜCS, 2009).⁹⁸

A befogadó iskolákban tanuló diákok szülei több intézményben elleneztek a „mórás” tanulók érkezését. Manifeszt módon az érkező tanulók eltérő tudásszintjére, tanulási motivációjára és magatartására hivatkoztak, látens módon – olykor nyíltan is – a cigánysággal szembeni előítéleteiket fogalmazták meg. A protestálás a bezárt iskolához legközelebb található befogadó iskolában nyilvánult meg konkrét cselekedetekben. Az iskolába 23 „mórás”, zömében cigány származású, halmozottan hátrányos helyzetű tanuló iratkozott át – az iskola összlétszámának kevesebb, mint 5 százaléka, osztályonként 1-3 gyermek. Az iskola korábbi tanulói közül 2007. szeptemberére közel 45 gyermeket⁹⁹ írtattak át szüleik másik – elsősorban nem önkormányzati fenntartású – általános iskolába, esélyt sem adva a bizonyításra az érkező tanulóknak, s a gyermekeik korábbi pedagógusainak.

A közoktatási intézményrendszer jellemzői az iskolabezárást követő tanévben

A deszegregációs program elindításának természetesen nemcsak rövidtávú, hanem közép- és feltehetőleg hosszú távú hatásai is voltak a szegedi oktatási rendszerre. Jelen fejezetben elsősorban az iskolabezárást követő tanév sajátosságait mutatom be.

⁹⁶ A négy befogadó iskolán kívül két olyan iskola tantestülete is részt vett az OOIH által biztosított tréningeken, amelybe nem irányítottak át a bezárt iskolából tanulókat, ám a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas számaránya, az IPR alkalmazása indokolta tette a képzést.

⁹⁷ A támogatást egy cserepes sori roma szülőkből álló civil szervezet, a L.I.F.E Egyesület koordinálásában jutatták el az érintettekhez.

⁹⁸ A Hallgatói Mentorprogram részletes bemutatása a VII. fejezetben található.

⁹⁹ Az iskola tanulói létszámának közel 10 százalékát.

A Móra Ferenc Általános Iskola és a Kodály Téri Általános Iskola bezárását követően a Ktv. 66. § (2) betartása nem igényelt további körzethatár-módosításokat a településen, hiszen egy évfolyamra olyan kevés halmozottan hátrányos helyzetű tanuló jutott – s azok eloszlottak a település területén – hogy miattuk nem volt szükség további körzethatár-módosításra. A körzethatárok újradefiniálását követően, a 2007/2008. tanévben Szeged MJV 1 óvodát (51 feladatellátási hely), 22 általános iskolát, 6 gimnáziumot, 12 szakközépiskolát, 5 szakiskolát, 1 speciális szakiskolát működtetett fenntartóként. További, nem önkormányzati fenntartású nevelési – oktatási intézmények a településen: 8 óvoda, 4 általános iskola, 2 gimnázium és 2 szakiskola.

Az óvodai férőhelyek száma 5498 volt az adott nevelési évben – 4840 az önkormányzati és 658 a nem önkormányzati intézményekben. Az óvodába beíratott gyermekek száma a férőhelyek számánál alacsonyabb, 5149 fő volt, tehát a 3–6 éves korúak igény szerint elhelyezhetőek voltak a település óvodáiban. A hátrányos helyzetű gyermekek száma 413 (8 %), a halmozottan hátrányos helyzetűeké 84 fő (1,6 %) volt. A környező településekről 225 óvodás járt be a megyeszékhely intézményeibe. A hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű óvodások számaránya a Szél Utcai Óvodában (62,9% és 37,1%), a Széksósi Úti Óvodában (20,6% és 16,5%), valamint a Teréz Utcai Óvodában (22,5 és 4,5%) jelentősen magasabb volt a települési intézményi átlagnál (9,1% és 1,7%).

A 2007/2008. tanévben Szeged 26 általános iskolai feladatellátási helyén összesen 12848 diák tanult. A bejáró tanulók száma 966 fő (7,5%). A férőhelyek száma ennél jóval magasabb, 15677 (12292 az önkormányzati, 3385 a nem önkormányzati intézményekben). A hátrányos helyzetű tanulók száma 1441 (11,2%), a halmozottan hátrányos helyzetűeké 333 (2,6%). A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek intézményi elosztása nem egyenletes, az Alsóvárosi Általános Iskolában (10,3%), az Orczy István Általános Iskolában (8,7%) és a Rókusvárosi II. sz. Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben (6,9%) kiemelkedően magas volt a számuk. Ebben a három intézményben tanult a település összes általános iskolás korú HHH tanulójának 30 százaléka.¹⁰⁰

6. táblázat Gyermekek- és tanulólétszám, 2007/2008. tanév (fő)

	Összesen	HH	HHH	SNI
Óvodák összesen	5 149	413	84	86
Általános iskolák összesen	12 848	1 441	333	782
Középiskolák összesen	12 738	787	159	368
Mindösszesen	29 383	2 546	576	938

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációja

A településen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók nyilvántartását az Önkormányzat Szociális Irodájának munkatársai végzik, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény regisztrációjához kapcsolva a nyilatkoztatást. A Ktv. 66.§ (2) alapján a jegyzőnek, vagy a feladatellátást ellátó munkatársnak tájékoztatási kötelezettsége is van, így a célcsoport tagjait informálni kell a halmozottan hátrányos helyzetű kategória definíciójáról, illetve a besorolással járó lehetőségekről.

¹⁰⁰ Szeged MJV Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzése alapján.

Ezen feladat ellátása Szegeden alapvetően a „Tájékoztató a szülők részére a halmozottan hátrányos helyzet megállapításáról és az ahhoz kapcsolódó támogatásokról, pályázati lehetőségekről”¹⁰¹ című dokumentum segítségével történik, melyről elmondható, hogy (1) az iskolázatlan célcsoport számára nehezen értelmezhető szöveg, jogszabályi idézetet is tartalmaz; (2) a célcsoport számára nehezen hozzáférhető és használható, Interneten keresztül elérhető tájékoztató anyagokra hivatkozik. Pozitívumként értékelhető viszont a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriával együtt járó előnyök és juttatások széles körű bemutatása.

A törvényi szabályozás változása – jegyzői nyilvántartás előírása – azért is értékelhető pozitív tendenciaként, mert a 2006/2007. tanévig a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációja az oktatási intézmények feladata volt, ám jellemzően sem a fenntartó képviselői, sem az intézményvezetők nem tartották fontosnak a nyilvántartásukat. Utóbbiak többsége feltehetően a halmozottan hátrányos helyzetű kategória definícióját sem ismerte pontosan.

Diszfunkciók a regisztráció rendszerében

A Ktv. 66.§ (2) hatáselemzés kvalitatív kutatási fázis során készített interjúkból egyértelműen kiderült, hogy Szegeden a lokális döntéshozók és a szakapparátus dolgozói közül többen diszfunkcionális elemnek ítélték meg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók nyilvántartása és az integrációs felkészítés igénylése kapcsán a párhuzamos statisztikák létét, illetve a nem megfelelő időpontra időzített adatszolgáltatási kötelezettséget. Véleményük szerint a támogatást újra normatívaként – de immáron kötött felhasználású járandóságként – kellene a fenntartóknak megkapniuk.

„Azért nem jó [az adott év október 1-i adatszolgáltatási kötelezettség], mert a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmények pont lejárnak. Általában nyáron járnak le, általában a szülők a tanév kezdetén igénylik meg, és egy évig él az rgyvk. Ergo lejár, és pont október elején igényelnek.

Ha kétharmada megvan október elsején, akkor sokat mondtam, és majd október elseje után, mondjuk október 15-én jön meg a papír, hogy ő jogosult erre, csak a statisztikába már nem kerülhet bele. Mert az iskola meg nem írja be a statisztikába, mert még nincs róla papírja. Az Állami Számvevőszék meg minden ilyen dolgot kőkeményen ellenőriz, ami teljesen logikus... /.../ Össze kellene hangolni a normatíva-igénylést, a statisztikát, meg a jogosultságra vonatkozó papírokat.”

Valóban igaz, hogy a dinamikus adatként működő halmozottan hátrányos helyzetű nyilvántartás folyamatosan változik, módosul, így a halmozottan hátrányos helyzetű arányszámok általánosan tapasztalható következetlensége részben ennek köszönhető.

Előnyben részesítés vizsgálata – a sorsolás módszere

Az egyik befogadó iskolában – a körzeten kívüli jelentkezők magas száma miatt – a Ktv. 66. § (2) értelmében sorsolással kellett döntenie az igazgatónak az intézménybe felvehető gyermekek személyéről. Az intézményvezető tartott a sorsolással együtt járó konfliktustól, lehetőség szerint szeretne volna elkerülni a Ktv. 66. § (2) alkalmazását, például a tervezettnél

¹⁰¹ Lásd a 7. számú mellékletként!

egyel több első osztály indításával. Erre nem volt lehetőség, a várt konfliktusok valóban bekövetkeztek.

A későbbi támadások megelőzése érdekében az igazgatónő a sorsolás lebonyolításához egy független jogász segítségét kérte, illetve a Polgármesteri Hivatal ellenőrzésére is igényt tartott. A sorsolás szabályrendszerét előzetesen alaposan átgondolták, kényszerűen ügyelve az átláthatóságra és pártatlanságra, majd a megvalósítás során minden egyes fázisát részletesen dokumentálták. A szülők ennek ellenére – szintén nem váratlanul – mind a sorsolást megelőzően, mind azt követően megpróbálták befolyásolni a folyamatokat, bejuttatni gyermeküket az iskolába. Nemcsak informális módszerekkel próbálkoztak, hanem például a laccímek átjelentésével – így a beiskolázási körzetük módosításával – is.

A sajátos helyzet szabályozásának hiányában az igazgató felvállalta, hogy az a gyermek, akinek a testvére az intézménybe jár, biztosan felvételt nyer az iskolába, és nem kell a sorsoláson részt vennie. Az iskolában azok is részesei voltak a sorsolásnak, akik nem jelentek meg személyesen. Az iskola képviselői előzetesen megkérték a szülőket, hogy ne hozzák magukkal a sorsolásra a gyermeküket. Ennek ellenére több szülő gyermekkel együtt vett részt az eseményen.

A sorsolás lebonyolítását – a lehetőségekhez képest – sikeres, ám rendkívül kellemetlen és konfliktusos szituációként értékelték az iskola munkatársai. A negatívumai közül kiemelték (1) a gyermekek mentális sérülését, (2) a szülőkre és oktatási döntéshozókra ható stresszt, (3) a korrupciós lehetőségeket, (4) az iskolát és a lokális oktatási rendszert relatív hosszú ideig destabilizáló helyzetet. Negatív tényezőként említhetjük még a végkifejletet is: a jó érdekvényesítő képességgel bíró – vagy egyszerűen csak kitartó – szülők a sorsolás eredményétől függetlenül a kívánt iskolába írták a gyermeküket. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előnyben részesítésre viszont nem került sor, nem volt ebbe a kategóriába tartozó kisgyermek a leendő elsősök között.

Az érintett pedagógusok véleménye szerint le kellene szabályozni – országos vagy önkormányzati szinten – a sorsolás rendjét, szabályrendszerét, s ezt már a beiratkozás előtt nyilvánvalóvá tenni a szülők számára. Erre a szülők iskolaválasztási stratégiájának kialakításán kívül az iskola védelmében is szükség van. Az eljárásrend felgyorsítását is szükségesnek tartják, hogy a lehető legrövidebb ideig tartson a szülők és intézményvezetők bizonytalansága.

„Én idealista voltam ebben a dologban, és azt gondoltam, hogy 15 nap múlva leadhatjuk ezt a paksamétát, és napokon belül megszületik a döntés, hogy ne lebegtessük azoknak a szerencsétlen szülőknek a helyzetét. De ez nem jött össze. Eltelt körülbelül 1 hónap a sorsolástól a kiértékelésig, és én ezt nagyon hosszú időnek tartom. /.../ Aki akar fellebbezni, annak kevesebb idő álljon rendelkezésére, hogy eldöntse. Egy hét mondjuk. És az önkormányzatnak elbírálási kötelezettségét is a felére kellene csökkenteni.”

Diszfunkciók az előnyben részesítés rendszerében

Szeged oktatási helyzetének áttekintése során látható, hogy a szegregáció kialakulását – indirekt módon – a Ktv. 66 § (2) is támogat(hat)ja, mivel a Cserepes soron élő, cigány származású, HHH tanulók felvételét az előnyben részesítés követelménye miatt az intézményvezető nem tagadhatja meg.

„A 66 paragrafusnak a halmozottan hátrányos helyzetűek előnyben részesítéséről szóló része az praktikusán Szegeden – de szerintem máshol is – az arra jó, hogy ha a

cigányok vagy a halmozottan hátrányos helyzetűek egy helyre akarnak menni, akkor tudnak is egy helyre menni. /.../

A nem önkormányzati fenntartású iskolák: a Juhász Gyula, a Ságvári, a Karolina – akikre szintén nem adott megoldást a közoktatási törvény módosítása. /.../ Hány halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezik ezekbe az iskolákba? Az ő saját adataik szerint egy sincs egyikben sem jelen pillanatban. Bár az igazgatók egyöntetűen állítják azt is, hogy vannak, csak nem hajlandóak nyilatkozni. Szégyellik. Még akkor is, ha előnyökkel jár. Igazából minimális lehet a számuk. Ilyen paraméterek mellett a körzeteknek gyakorlati jelentősége nincsen.”

Az integrációs felkészítés bevezetése a településen

A 2006/2007. tanévig egyedül a szeged-kiskundorozsmai Orczy István Általános Iskolában vezették be az integrációs felkészítést. A tanév végén, a 2007/2008. tanévre vonatkozóan – az esélyegyenlőséget, felzárkóztatást segítő támogatások igénylésének, folyósításának és elszámolásának rendjéről szóló 12/2007. (III. 14.) OKM rendelet alapján – Szeged MJV összesen 20 intézmény 526 tanulója igényelt integrációs támogatást. Az oktatási rendszer átalakítása (iskolabezárások, összevonások, kistérségi kiszervezés) következtében a 2007. decemberi helyzet alapján összesen 15 iskola 477 tanulója nyerték el a támogatást.

7. táblázat Integrációs támogatás a 2007/2008. tanévben (fő)

Intézmény neve	Igényelt létszám	Módosított igénylés az átszervezést követően (2007.10. 01)
Alsóvárosi Általános Iskola	38	67
Arany János Általános Iskola	14	28
Bálint Sándor Általános Iskola	12	összevonás
Béke Utcái Általános Iskola	35	40
Fekete István Általános Iskola	4	4
Gedói Általános Iskola és A. M. I.	35	29
Hunyadi János Általános Iskola	17	összevonás
Jerney János Általános Iskola	22	21
József Attila Általános Iskola és Szakiskola	35	44
Kodály Téri Általános Iskola	33	bezárás
Kossuth Lajos Általános Iskola	8	kistérségi fenntartó
Makkosházi Általános Iskola	4	25
Móra Ferenc Általános Iskola	146	bezárás
Orczy István Általános Iskola	30	36
Petőfi Sándor Általános Iskola	12	33
Rókusi Általános Iskola	1	19
Rókusvárosi II. Sz. Általános Iskola és A. M. I.	42	65
Tabán Általános Iskola és A. M. I.	13	22
Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Á. I. és A. M. I.	16	25
Weöres Sándor Általános Iskola és A. M. I.	9	19
Összesen:	526	477

A Ktv. 66 § (2) gyakorlati alkalmazása

Szegeden, az extrém mértékben szegregáló Móra Ferenc Általános Iskola radikális bezárását követően – melyet részben a Ktv. 66. § 2. bekezdésére hivatkozva lehetett elérni – egy egyre tudatosabban és professzionálisabban szerveződő deszegregációs folyamat indult el. Meg kell említeni azonban, hogy a befogadó iskolák többsége a rideg integráció szintjén valósította meg a deszegregációt, illetve a nem önkormányzati fenntartású iskolákban (valamint a nagy presztízsű önkormányzati iskolák többségében) továbbra sincsenek halmozottan hátrányos helyzetű tanulók.

A Móra Ferenc Általános Iskola bezárását követően az Alsóvárosi Általános Iskola helyezkedik el a legközelebb a Cserepes sori telephez. A kutatás időszakában ezt az intézményt egy szegregációs folyamat veszélyeztette, mely részben a területi közelségnek volt köszönhető, részben pedig annak, hogy az alsóvárosi szülők egy része a gyermekek másik iskolába történő átíratásával próbálta bojkottálni az oktatási integrációt. Egyébként is jellemző a városrésze, hogy az Alsóvárosi Általános Iskola körzetében élő tanulók iratkoznak be legnagyobb arányban a nem önkormányzati fenntartású általános iskolákba. Ez az intézmény elhelyezkedésének is köszönhető: 3 nagy presztízsű, nem önkormányzati általános iskola is az intézmény közvetlen közelében, a körzetében található.

A kutatás során kiderült, hogy a sorsolás folyamata mind országos, mind lokális szinten szabályozatlan. Az intézményvezetőket, a fenntartó képviselőit és a szülőket felkészületlenül érték a precedens hiányából fakadó konfliktusok. Kiderült, hogy a sorsolás relatív hosszú időre destabilizálhatja a lokális oktatási rendszert.

Az is nyilvánvalóvá vált, hogy esetenként – indirekt módon – a Ktv. 66 § (2) is támogat(hat)ja a szegregációs folyamatokat, mivel a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételét az előnyben részesítés követelménye miatt az intézményvezető nem tagadhatja meg – akkor sem, ha ez az elkülönítés növekedését eredményezi. Lehetséges megoldás a „felülről korlátozás” bevezetése lenne, mely során az önkormányzat helyi rendeletben szabályozhatja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók maximálisan felvehető számát.

A lakosság integrált oktatással kapcsolatos attitűdjei

A Szegedi Tudományegyetem Szociológia Tanszéke által megvalósított *Szeged 2009* című vizsgálat megerősítette azt a számos kutatás által bizonyított ténytet (CSEPELI ÉS MTSAI 1998., ERŐS 1998., SZÜCS 2004), hogy a leginkább elutasított etnikai kisebbségi csoport a cigányság. A Bogardus-skála elemzése megmutatja, hogy minden második szegedi lakos megakadályozná vagy lebeszelné gyermekét arról, hogy cigány származású házastársat válasszon magának.

8. táblázat Cigányokkal szembeni társadalmi távolság mértéke, lakossági minta (N=2577, %)

Ön hogyan fogadná (örülne-e neki avagy ellenezné), ha gyermeke választottja cigány származású volna?

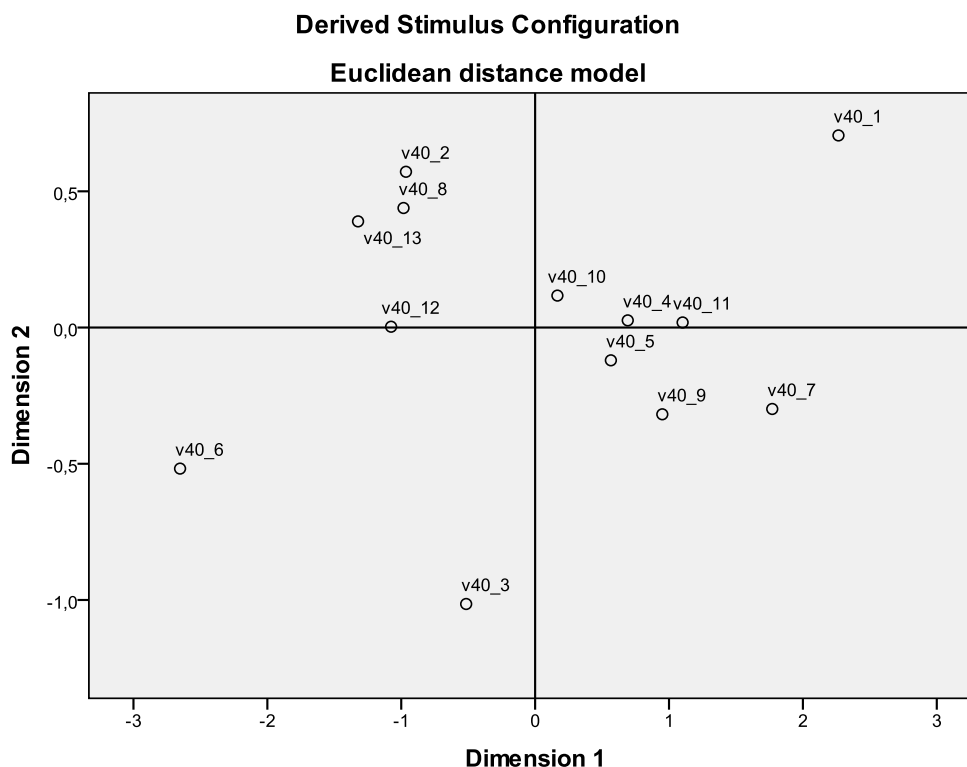
Megakadályozná	14,5
Lebeszelné	35,8
Elfogadná	41,3
Természetesnek venné	3,9
Kifejezetten örülne neki	0,3
Nem tudja/nem válaszolt	4,2

A többdimenziós skálázás módszerét alkalmazva¹⁰² egyértelműen látszik, hogy a cigányok (v40_6) megítélése minden egyéb kisebbségi csoporttól¹⁰³ elkülönül, s mindkét tengelyhez képest negatív.¹⁰⁴ Az 1. tengely az etnikus jegyek alapján szelektálja a vizsgált kisebbségeket, a negatív tartományban helyezkednek el az etnikai csoportok. A modell arról is képet ad, hogy a szegedi lakosok nem etnikai, hanem vallási-kulturális kisebbségnek tekintik a zsidókat, az iskolázatlanabb családból származók körét viszont egy részük etnicizálja. A 2. tengely a szociális távolságot képezi le. A negatív tartományban csak a cigányok és az iskolázatlanabb családból származók kerültek jelentős távolságba a tengelytől. Ez a helyzet megerősíti az előbbi kijelentést: a válaszadók jelentős része a kvalifikálatlan, rossz szociális helyzetű társadalmi csoportokat látens módon a cigányokkal azonosítja.

¹⁰² A többdimenziós skálázás során az egyes változók kétdimenziós térben jelennek meg, egymáshoz viszonyított hasonlóságuk vagy különbözőségük alapján. Az egyes változók relációját az egymáshoz viszonyított távolságuk, illetve a koordináta-rendszer tengelyei mentén elfoglalt helyük mutatja meg: (1) ha két változó közel kerül egymáshoz, akkor hasonlóak, ha távol, akkor különbözőek, (2) ha egy dimenzióban foglalnak helyet, közelebb állnak egymáshoz, mintha külön dimenzióban lennének. A módszert az SPSS program MDS – ALSCAL eljárásával hajtottam végre, a változók közötti távolság mérésére az euklideszi távolságmérési módszert alkalmaztam. SZÉKELYI – BARNA 2002

¹⁰³ v40_1= gazdagabb; v40_2=arab; v40_3=iskolázatlanabb; v40_4=más vallású; v40_5=szegényebb; v40_6=cigány; v40_7=iskolázottabb; v40_8=néger; v40_9=paraszt; v40_10=zsídó; v40_11=munkás; v40_12=kínai; v40_13=moren

¹⁰⁴ A többdimenziós skálázás Stress és R Square értéke alapján elmondható, hogy a modell illeszkedik. Minél kisebb a Stressz érték, annál megfelelőbb a modell. Az R Square érték elfogadható, ha nagyobb 0,6-nél, és annál jobb, minél közelebb van egyhez. SZÉKELYI – BARNA 2002



7. ábra Többdimenziós skálázás, kisebbségekkel szembeni társadalmi távolság, lakossági minta

(Stress: 0,04557 R Square: 0,99183)

A szegedi lakosok döntő többsége (85,7%) szerint a cigány és nem cigány gyerekek közötti konfliktusok problémát jelentenek az iskolában. Sőt, a válaszadók egynegyede nagyon súlyosnak – ezáltal gyakorinak és hevesnek – ítélte az iskolai etnikai konfliktusokat, s mindössze 8 százaléuk cáfolta ezt az álláspontot.

9. táblázat Interetnikus konfliktusok az iskolában, lakossági minta (N=2577, %)

Véleménye szerint általában az iskolákban mekkora problémát jelentenek a cigány és nem cigány gyerekek közötti konfliktusok?

Nagyon súlyos problémát jelentenek	25,0
Problémát jelentenek	60,7
Nem jelentenek problémát	6,1
Egyáltalán nincs ilyen jellegű probléma	1,6
Nem tudja/nem válaszolt	6,8

Bár a többség konfliktusforrásnak tartja az etnikai integrációt, mindössze az adatközlők egyötöde támogatja az intézményi szintű szegregációt. További 13 százalék szerint a cigány származású tanulók oktatásában az osztály-szintű elkülönítés a célravezető. Így elmondható, hogy a szegedi lakosok egyharmada nyíltan szegregáció-párti.

A válaszadók egyötöde szerint nem igényelnek különleges bánásmódot a cigány tanulók. A legnagyobb csoport – a megkérdezettek 43 százaléka – manifeszt módon egyetért a közoktatási integrációval, de szükségesnek tartja a speciális elbánást a cigányok fiatalokkal szemben. Nem egyértelmű, hogy szociális, szociokulturális alapú hátránykompenzáló szándékot takar ez a kitétel, vagy etnikus alapú megkülönböztetést.

10. táblázat Cigány tanulók integrált oktatásával kapcsolatos attitűd, lakossági minta (N=2577, %)

Véleménye szerint hogyan kellene megoldani a cigány gyerekek általános iskolai oktatását?	
Külön iskolában kellene megoldani	19,0
Együtt, egy iskolában a nem cigány gyerekekkel, de külön osztályban/csoportban	12,9
Egy közös osztályban a nem cigány gyerekekkel, de külön figyelve rájuk	43,4
Közös osztályban, és nem is kell rájuk külön figyelni	20,1
Nem tudja/nem válaszolt	4,6

A cigány tanulók oktatásával kapcsolatos álláspontok elemzése is csak részben válaszolja meg a fenti kérdést, hiszen a válaszadók egyértelműen megosztottak ezzel kapcsolatban. A válaszadók egyharmada határozottan úgy gondolja, hogy a cigány tanulókat másfajta pedagógiai módszerekkel kell oktatni, mint a nem cigány tanulókat, egynegyedük viszont határozottan elutasítja ezt az álláspontot.

A kudarcok okainak feltárása során sokkal egyöntetűbbek a vélemények. A válaszadók döntő többsége, több mint 90 százaléka a családi háttérrel teszi elsősorban felelőssé a cigány tanulók iskolai sikertelenségéért. Véleményük szerint a szociokulturális környezet hatása elsősorban a motivátlanságban jelentkezik. A gyerekekre ható szereplők közül elsősorban a szülők felelősségét hangsúlyozzák. Egyértelműen elismerik, hogy cigány szülők éppen olyan fontosságot tulajdonítanak a gyerekek iskoláztatásának, mint a nem cigány szülők, de abban is egyetért a válaszadók döntő többsége, hogy a családi szocializáció számos káros jelenséggel jár együtt: olyan normarendszert sajátítanak el, mely zavarja a környezetükben élőket. Szintén nagyon elterjedt állítás, hogy a cigány tanulók szüleivel nehezebb együttműködni a pedagógusoknak, mint a többi szülővel. Az iskolai kudarcok eddig felsorolt magyarázataival a szegedi lakosok legalább négyötöde egyetértett, álláspontjuk homogénnek mondható.

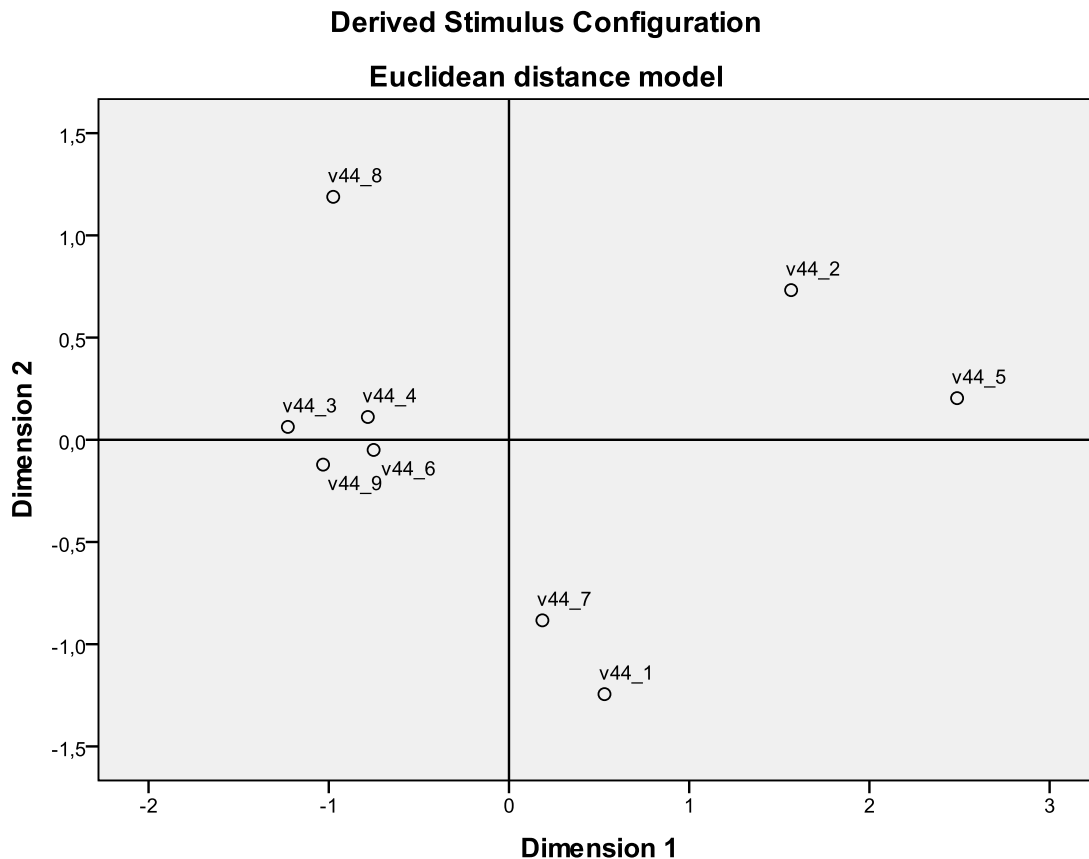
A pedagógusok felelőségének vizsgálata már inkább megosztotta a válaszadókat. Közel egyharmaduk határozottan elutasította a tanárok kompetenciahiányával kapcsolatos állítást, s csak 13,5 százalékuk jelentette ki egyértelműen, hogy a cigány tanulók tanulmányi kudarcait az okozza, hogy a pedagógusok nem tudnak bánni velük. Mind az állítással egyetértők, mind az elutasítók körében jelentős tehát a bizonytalanok, illetve a kérdést árnyaltan megítélők aránya.

Az integrált oktatáshoz való jogot az adatközlők döntő többsége elismeri – mindössze egytizedük kérdőjelezi meg. Az oktatási integráció hatása viszont már jelentősen megosztotta a válaszadókat, a felsorolt állítások közül ezt a kérdést ítélték meg a leginkább differenciáltan. A szegediek közel egynegyede teljes mértékben egyetért azzal, hogy a nem cigány gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek cigány gyerekek. Hasonló a kijelentést egyértelműen elutasítók aránya, valamint a bizonytalanul egyetértők, illetve bizonytalanul elfogadók aránya. A kérdéssel kapcsolatos megosztottságot hangsúlyozza a válaszmegtagadók magas száma, illetve az átlagszámításnál tapasztalható magas szórásérték (1,14).

11. táblázat Cigány tanulók oktatásával kapcsolatos álláspontok, lakossági minta (N=2577, %)

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben egyetért	NT/NV
v44_1 A cigány tanulókat másfajta pedagógiai módszerekkel kell oktatni, mint a nem cigány tanulókat	32,5	10,1	26,3	26,0	5,1
v44_2 A cigány tanulók tanulmányi kudarcait az okozza, hogy a pedagógusok nem tudnak bánni a cigány tanulókkal.	36,0	19,8	23,4	13,5	7,3
v44_3 A cigány tanulók tanulmányi sikertelenségének legfontosabb oka a családi háttérükben keresendő	2,1	3,4	32,6	58,5	3,4
v44_4 A cigány tanulók iskolai kudarcát a tanulási motiváció hiánya okozza.	5,7	7,9	38,0	42,3	6,1
v44_5 A cigány szülők éppen olyan fontosságot tulajdonítanak a gyerekeik iskoláztatásának, mint a nem cigány szülők	45,9	31,2	9,3	6,4	7,2
v44_6 A cigányok életmódja, kultúrája gyakran zavarja a környezetükben élőket	7,1	8,3	37,8	40,7	6,1
v44_7 A nem cigány gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek cigány gyerekek	22,6	18,8	24,1	24,6	9,9
v44_8 Minden cigány gyereknek joga van arra, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályban tanuljon.	4,9	5,9	25,1	59,5	4,7
v44_9 A cigány tanulók szüleivel nehezebb együttműködni a pedagógusoknak, mint a többi szülővel	2,9	5,1	32,4	50,4	9,1

Az illeszkedő többdimenziós modell megerősíti, hogy a cigány tanulók családi háttere, életmódja, kultúrája, vélelmezett motiválatlansága, valamint a szülővel való együttműködés nehézsége együttesen határozzák meg a válaszadók szerint az iskolai sikertelenségüket. Ezek az álláspontok az ábrán is igen közel állnak egymáshoz, illetve magas (3,2 feletti) egyetértési átlaggal, alacsony szórásértékkel rendelkeznek.



8. ábra Többdimenziós skálázás, cigány tanulók iskolai sikertelenségének okai
(Stress: ,06225 R Square: ,98346)

A pedagógusok deszegregációval és integrált oktatással kapcsolatos attitűdjei

A szegedi pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleményének az elemzése során releváns esetekben a deszegregációs szempontból befogadó általános iskolában dolgozó pedagógusok (érintett pedagógusok, N=333), illetve a deszegregációs program által nem érintett általános iskolában dolgozó pedagógusok (nem érintett pedagógusok, N=308) válaszait elkülönítve, egymással összehasonlítva kezelem. Hasonlóképpen élek az összehasonlítás lehetőségével a szegedi lakosság körében a Szeged 2009 kutatás során lekérdezett kérdések esetében is. A szegedi és hódmezővásárhelyi pedagógusok nézeteinek komparatív elemzésére a VIII. fejezetben keríték sort.

Az iskola hátránykompenzáló szerepével és az oktatási szegregációval kapcsolatos álláspontok

A szegedi pedagógusoknak az iskola funkciójáról alkotott nézeteit a LÉNÁRD–SZIVÁK szerzőpáros által használt kérdésblokk segítségével kívántam felmérni (2001). Az iskola feladatairól, a társadalomban betöltött szerepéről alkotott véleményük megegyezik a korábbi kutatás eredményével: a két legfontosabb funkciónak a gyermek személyiségének, illetve az

intellektuális képességeinek a fejlesztés ítélték meg. A többi állítás sorrendje is hasonló, egyedüli markánsabb eltérést a társadalom kulturális örökségének az előtérbe helyezése jelent (LÉNÁRD–SZIVÁK 2001:42).

Kijelenthető tehát, hogy az iskola tradicionális „pedagógiai” feladatait prioritásként kezelik, a társadalmi szempontok másodlagosak, a pedagógusszerep betöltésével kapcsolatos személyes szempontok pedig a sorrend végére maradnak. A magas átlagértékek és alacsony szórásértékek megerősítik, hogy egyértelműen elfogadják az összes felsorolt iskolai funkció létjogosultságát. A deszegregációs szempontból befogadó iskolában dolgozó pedagógusok, illetve a deszegregációs program által nem érintett iskolában dolgozó pedagógusok nézetei között nincs szignifikáns különbség.

12. táblázat Az iskola funkcióival kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében

	Átlag	Szórás	Elemsszám	Sorrend	
	1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért		(fő)	2009.	2001.
Lehetőséget biztosít minden gyermek személyiségének harmonikus fejlesztésére	3,75	,498	620	1.	1.
Biztosítja a gyermekek tudásának és intellektuális képességeinek magas szintre fejlesztését	3,72	,498	618	2.	2.
A társadalom kulturális örökségének megőrzése és átadása a fiatalabb generációknak	3,64	,535	617	3.	9.
Biztosítja a társadalom normáinak elsajátíttatását	3,44	,651	611	4.	3
Az otthon hiányosságait kompenzálja, biztonságot nyújt a rászoruló gyermekeknek	3,40	,633	614	5.	4.
Fontos eszköze a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének	3,37	,684	609	6.	5
Munkahelyet teremt a pedagógusok számára	3,16	,908	604	7.	8.
A gazdaság és a társadalom igényeit figyelembe véve munkaerőt képez	3,14	,807	592	8.	7.
Lehetőséget biztosít a tanár önmegvalósítására	3,04	,770	614	9.	6.

Az átlagértékek eredményét árnyalja a gyakorisági eloszlás bemutatása. A pedagógusok döntő többsége egyetért azzal, hogy az iskolának fontos szerepe van a hátránykompenzálásban és az esélyegyenlőség megteremtésében: majdnem minden második pedagógus egyértelműen az oktatási rendszer feladataként (is) azonosítja ezen társadalmi problémák kezelését.

13. táblázat Az iskola esélyegyenlőséghez kötődő társadalmi funkcióival kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében (N=641, %)

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben egyetért	NT/NV
Az otthon hiányosságait kompenzálja, biztonságot nyújt a rászoruló gyermekeknek	-	7,6	42,1	46,0	4,2
Fontos eszköze a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének	1,2	7,3	41,2	45,2	5,0

A következő táblázat adatai jól mutatják ugyanakkor, hogy az előbbi társadalmi funkciók megvalósítása nem kapcsolódik össze a pedagógusok gondolkodásában a szabad iskolaválasztással, miközben nyilvánvalóan ez az egyik központi eleme az oktatási egyenlőtlenségeknek hazánkban. A válaszadók háromnegyede határozottan támogatja a szabad iskolaválasztás rendszerét, sőt: a pedagógusok közel 60 százaléka elfogadja, hogy a szülők a társadalmi elkülönülés érdekében alkalmazzák az intézményválasztás lehetőségét. A fentiek ismeretében nem meglepő, hogy az adatközlők kétharmada egyértelműen elutasítja az iskolakörzeten kívüli intézményt választó, így potenciálisan az elkülönülést kialakító – s egyben annak előnyeit élvezői – szülőkre hárítható „képzési hozzájárulás” bevezetésének lehetőségét.

A deszegregációs program által nem érintett intézményben dolgozó pedagógusok kis mértékben kritikusabbak a szabad iskolaválasztás gyakorlatával szemben, mint a befogadó iskolában dolgozó tanárok, de a különbség nem szignifikáns.

14. táblázat A szabad iskolaválasztással kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében (N=641, %)

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben egyetért	NT/NV
A szülőknek joguk van arra, hogy a gyereket abba az iskolába írassák be, amelyiket a legjobbnak tartják	1,9	3,7	14,7	75,7	4,1
A szülőknek joguk van arra, hogy a gyereket abba az iskolába írassák be, ahol a többi gyermek családi háttere a sajátjukhoz hasonló	15,3	17,6	23,4	34,8	8,9
Ha egy szülő nem a körzeti iskolába írhatja be első osztályos gyermekét, akkor fizessen képzési hozzájárulást	63,2	11,2	6,7	8,1	10,8

Az elkülönítés hatásait vizsgálva minimális azon válaszadók aránya, akik nyílt szegregáció-párti álláspontot hangsúlyozva azt vallják, hogy semmiféle hátránnyal nem jár az elkülönítés a szegregált körülmények között tanuló diákok számára. Legtöbben beilleszkedési problémákkal, pozitív modellek hiányával, diszkriminációval azonosítják a problémát. Kijelenthető tehát, hogy a szegedi pedagógusok a cigány tanulók elkülönítésének a káros hatásait elsősorban az előítéletekkel kapcsolják össze, a szegregáció okozta alacsonyabb oktatási minőség következményeit kevesen ismerik fel.

A befogadó iskolák pedagógusai egyértelműen jobban érzékelik az elkülönítés veszélyeit, minden állítást nagyobb arányban erősítettek meg, mint a deszegregációs program által nem érintett intézmények pedagógusai. Különösen igaz ez a hátrányos megkülönböztetéssel és a tananyagcsökkentéssel kapcsolatos állítások esetében, hiszen nyilvánvalóan ezen hátrányokat ők inkább megtapasztalták a Móra Ferenc Általános Iskolából érkező halmozottan hátrányos helyzetű, cigány származású tanulók megjelenését követően.

15. táblázat Cigány tanulók elkülönítésének negatív hatásai (%)

	Érintett N=333	Nem érintett N=308
Később beilleszkedési problémákhoz vezet	57,4	50,0
Hiányzik a pozitív példa	45,6	45,1
Hátrányos megkülönböztetést jelent	45,9	35,4
Hiányzik a sokszínűség	14,4	12,7
Általánossá válik a tanulással szembehelyezkedő magatartás	29,7	25,0
A tanár a tananyag csökkentésével reagál	23,4	12,7
A képzetesebb tanárok elmennek az iskolából	16,2	13,0
Leromlik az iskola infrastrukturális állapota	15,0	10,7
Semmilyen hátránnyal nem jár	3,9	6,5

Megjegyzés: Több válasz is lehetséges!

Az előbbi eredmények ismeretében némileg meglepő, hogy a szegregált iskolák bezárását a megkérdezettek nem az előítéletek megszüntetéséhez kötik, hanem egy gyakran hangzott, ám valós magyarázattal nem szolgáló „frázishoz” kapcsolják – miszerint az „*elkülönítés ezen formája hátrányos megkülönböztetést jelent*”.

16. táblázat A deszegregáció/iskolabezárás elsődleges okának megítélése (%)

	Érintett N=333	Nem érintett N=308
Ezek az iskolák a legrosszabbul felszereltek	1,2	3,9
Ezekben az iskolákban alacsony az oktatás minősége	12,6	11,4
Ezek az iskolák gátolják az előítéletek megszűnését	15,6	11,7
Az elkülönítés ezen formája hátrányos megkülönböztetést jelent	40,5	37,7
Egyéb	16,8	21,1
Nem tudja/nem válaszolt	13,2	14,3

A problémák „eticizálása”

Nemcsak a szegedi lakosok, hanem a szegedi pedagógusok is a cigányokkal szemben tartják a legnagyobb társadalmi távolságot a kérdőívben felsorolt társadalmi csoportok közül. A pedagógusok körében kiugróan magas a döntésképtelen adatközlők aránya, ami elvileg utalhat szituációtól függő döntéshelyzetre. Áruklódó azonban, hogy a – kitalált, így sokak számára joggal ismeretlen népcsoportot, a „moréneket” követően – a cigányok, illetve a „néger” és a kínaiak csoportja esetében kiemelkedően magas a válaszmegtagadók aránya. Valószínűsíthető, hogy a politikailag korrekt beszédmód elsajátítása akadályozta meg a pedagógusokat a nyílt elutasításban. Ezt az álláspontot megerősíti, hogy a befogadó iskolák pedagógusai és a deszegregációs folyamatban nem érintett intézmények dolgozói körében a válaszmegtagadók és az elutasítók összesített aránya egyenlő – az „érintett” pedagógusok alkalmazzák mindennapi munkájuk során a leggyakrabban a politikailag korrekt beszédmódot.¹⁰⁵

Ebből következően nem tehetünk olyan megállapítást, hogy a pedagógusok bizonyíthatóan kevésbé előítéletesek, mint a szegedi lakosok, sőt elmondható, hogy az elfogadók vagy befogadók¹⁰⁶ aránya közel 10 százalékponttal alacsonyabb a pedagógusok körében, mint a szegedi lakosok esetében.

17. táblázat Cigányokkal szembeni társadalmi távolság mértéke (%)

	Érintettek N=333	Nem érintettek N=308	Szegedi lakosság N=2577
Megakadályozná	5,7	3,6	14,5
Lebeszélne	20,7	28,6	35,8
Elfogadná	32,1	30,8	41,3
Természetesnek venné	2,7	3,9	3,9
Kifejezetten örülne neki	0,3	0,6	0,3
Nem tudja/nem válaszolt	38,4	32,5	4,2

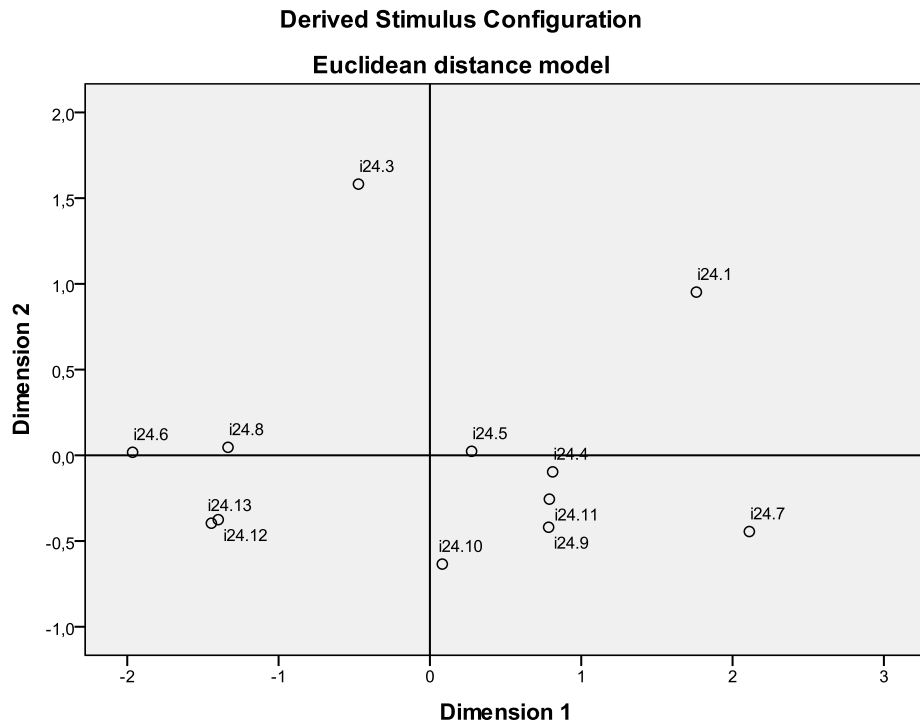
Megjegyzés: A mérőeszközben szereplő pontos kérdés: „Őn hogyan fogadná (örülne-e neki avagy ellenezné), ha gyermeke választottja cigány származású volna?”

A többdimenziós skálázás eredménye megerősíti a fenti állításokat. A függőleges tengelytől a cigányok csoportja (v24_6) helyezkedik el legtávolabb a negatív tartományban, hiszen ennek a csoportnak az elutasítottsága a legnagyobb mértékű. A cigányok csoportjához közel, szintén jelentős elutasítottságú pozícióban helyezkedik el a kínaiak, a néger és a moréno csoportja.¹⁰⁷

¹⁰⁵ A Szeged 2001 kutatásban szereplő Bogardus-skála eredményeinek elemzése bebizonyította, hogy bár a több nyelvet beszélő, magasabb iskolázottságú szegedi lakosok a válaszadók többségénél kisebb társadalmi távolságot tartanak a cigányokkal szemben, a politikailag korrekt beszédmód alkalmazása is elterjedtebb körökben. SZÜCS 2004: 216

¹⁰⁶ Természetesnek venné, vagy kifejezetten örülne annak, ha gyermeke választottja cigány származású lenne.

¹⁰⁷ i24_1=gazdagabb; i24_2=arab; i24_3=iskolázatlanabb; i24_4=más vallású; i24_5=szegényebb; i24_6=cigány; i24_7=iskolázottabb; i24_8=néger; i24_9=paraszt; i24_10=zsídó; i24_11=munkás; i24_12=kínai; i24_13=morén



9. ábra Többdimenziós skálázás, kisebbségekkel szembeni társadalmi távolság, pedagógus minta
(Stress: 0,05471 R Square: 0,98626)

Két azonos tartalmú, de a kérdőívben jelentős távolságra elhelyezett kérdés szintén feltárja az etnikai alapú előítéleteket: míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében a szegedi pedagógusok közel 60 százaléka nem tartotta felelősnek helyzetéért a tanulókat, addig a cigány tanulók esetében az arány 30 százalékra csökkent. Utóbbi célcsoport esetében közel 15 százalékponttal magasabb azon pedagógusok aránya, akik csak az érdem szerinti támogatást javasolják. A válaszmegtagadók magas aránya további elutasító álláspontokat sejtet.

A deszegregációs programban érintett pedagógusok halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos véleménye kevésbé különbözik, mint a nem érintett pedagógusoké. Ezen eredmény, valamint a válaszmegtagadók jelentősen alacsonyabb arányának ismeretében kijelenthetjük, hogy a befogadó iskolák pedagógusai kevésbé kezelik etnikus alapú problémának a tanulók iskolai sikertelenségét, nagyobb arányban értették meg a hátrányok komplexitását.

18. táblázat A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos vélemények (%)

	Érintett N=333		Nem érintett N=308	
	HHH	Cigány	HHH	Cigány
A tanulók nem felelősek azért a helyzetért, amiben vannak, ezért őket mindenképpen támogatni kell.	56,5	32,7	61,4	29,9
Csak azokat a tanulókat kell támogatni, akik ezt viselkedésükkel, hozzáállásukkal kiérdemelték.	36,9	51,4	27,9	45,1
Csak azokat a tanulókat kell támogatni, akik tehetségesek.	0,3	0,6	0,3	1,0
Nem kell kiemelten támogatni e tanulókat.	0,3	5,7	0,3	6,2
Nem tudja / nem válaszolt	6,0	9,6	10,1	17,9

A szegedi pedagógusok döntő többsége, több mint háromnegyede szerint a cigány és nem cigány gyerekek közötti konfliktusok problémát jelentenek az iskolában. A szegedi lakosokhoz képest azonban egyértelműen kisebb súlyúnak ítélik meg a nehézségeket a pedagógusok. A befogadó iskolában dolgozó tanárok a leginkább optimisták a három alcsoport közül, összesen közel egyhatodik nem számol különösebb konfliktuspotenciállal integrált oktatás esetén.

19. táblázat Interetnikus konfliktusok az iskolában (%)

	Érintett N=333	Nem érintett N=308	Szeged 2009 N=2577
	Nagyon súlyos problémát jelentenek	10,5	14,3
Problémát jelentenek	65,8	64,6	60,7
Nem jelentenek problémát	15,3	7,5	6,1
Egyáltalán nincs ilyen jellegű probléma	1,5	4,9	1,6
Nem tudja/nem válaszolt	6,9	8,8	6,8

Megjegyzés: A mérőeszközben szereplő pontos kérdés: „Véleménye szerint általában az iskolákban mekkora problémát jelentenek a cigány és nem cigány gyerekek közötti konfliktusok?”

A szegregált iskola bezárásának megítélése a pedagógusok körében

A Móra Ferenc Általános Iskola bezárásáról a több fázisban megvalósított interjúk kutatások adatközlői rendszerint negatívan és indulatosan válaszoltak. A deszegregációs program elindítását számos indokkal magyarázták, mely szempontok között a szegregált iskolában tanuló halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban cigány származású diákok érdekei csak

elvéve kerültek említésre. Néhányan absztrakt okokat – az Európai Unió szabályainak követését, ideológiai és politikai elvárásoknak való megfelelést – említettek.

„Elindították ezt az integrációs folyamatot, gyönyörű szép íróasztal mellett megálmodott rózsaszín köd.”

- „mórás” pedagógus, mentortanár

„Nekünk ezt úgy mondták, hogy az Uniós elvárásokkal ellenkező az, hogy egy városban belül legyen egy szegregált intézmény.”

- „mórás” pedagógus, mentortanár

„Szegednek meg jó példát kellett mutatnia.”

- „mórás” pedagógus, mentortanár

Többen voltak, akik az előzőeknél jóval földhözragadtabb magyarázattal szolgáltak. Véleményük szerint az alacsony tanulói létszám miatt finanszírozási válság alakult ki az iskolában – ezáltal a településen is – így az intézmény megszüntetésével és a tanulók átirányításával megtakarítás ért el az intézményfenntartó.

„Van egy pont, amikor már nem tartható fenn egy iskola, mert már olyan kevés tanulója van, de a harmincfős osztálylétszámokat is túlzásnak gondolom.”

- pedagógus

„Hát a gyereklétszám csökken. Ez olyan kérdés, amire nem véleményen múlik a döntési jog, egyszerűen kevesebb a gyerek, nincsen értelme úgy fenntartani egy iskolát, hogy évfolyamonként csak egy osztálya van.”

- pedagógus

„Ha szigorúan számokat nézünk, akkor elképzelhető, hogy meg tudják indokolni. Ennek azonban vannak következményei más iskolákra nézve. Vegyük például a felduzzasztott osztálylétszámokat, ahol nagyon nehéz tanítani. Szakmailag nem tartom megalapozottnak. Teljesen az anyagi dolgok dominálnak.”

- pedagógus

A deszegregációs program okaként tipikusan felmerült a megüresedő ingatlanok érékesítéséből származó bevétel megszerzésének, vagy akár a kriminalitás körébe tartozó „ingatlan-panamának” az indítéka is – annak ellenére, hogy továbbra is oktatási célokra hasznosították is a kiürült épületet, nem történt funkcióváltás.¹⁰⁸

„A mentortanároktól, illetve a szülőktől tudom, hogy el akarták adni azt az iskolát, tehát pénz kellett, jó pénzért vagy bérbé adni. És sokba került az államnak, Szeged városának, spórolni akartak.”

- mentortanár

„Úgy gondolom, hogy anyagi dolgok befolyásolják, vagy pedig olyan helyen van az ingatlan, amiért nagyon jó pénzt lehet kapni.”

- pedagógus

¹⁰⁸ Szegeden a Móra Ferenc Általános Iskola épületét a Szabad Waldorf Alapítványi Iskola kapta meg.

„Hogy ez mennyire volt átgondolt, mennyire volt politikailag hátulról kezdeményezett én ebbe nem tudok beleszólni, mert ezt nem látom. Olyan van, hogy iskolákat esetleg azért zártak be, mert az épület kellett másnak, ilyenekről lehetett hallani, hogy ez is mennyire valós alapú, nekem erre nincsen rálátásom.”

- pedagógus

Az interjúalanyok közül többen a deszegregációs program előkészítetlenségét és gyorsított ütemét kritizálták. Általánosan elterjedt álláspont szerint a szegregáció miatt bezárásra került iskolát felmenő rendszerben kellett volna megszüntetni: a kimenő évfolyamok helyére nem kellett volna elsős osztályokat indítani. Ezen vélemények kifejtése során rendszerint a tanulókra váró nehézségek mellett – azzal egyenértékűen, vagy jellemző módon annál hangsúlyosabb indokként – a megszüntette iskolákban dolgozó pedagógusok problémái is említésre kerültek. Egyrészt a megnövekedett pedagógiai-fegyelmezési terheikről, másrészt pedig az állásvesztés lehetőségéről számoltak be.

„Felmenő rendszerben biztos, hogy jobb eredmények születtek volna, hogyha nem így adj uram isten, de rögtön bezárják. A gyerekeknek ez hatalmas törés volt. A pedagógusoknak is azért ez nem kis feladat volt végigcsinálni egy bezárást. A szülőket megnyugtatni, biztonságban érezzék a gyerekeiket, ugyanakkor helytállni a napi munkában, de mindenféleképpen ki voltunk téve a közhangulatban. Nem volt egyszerű dolog, de azt hiszem, mindenki helyt állt. Én büszke vagyok a kollégáimra, főnökeimre.”

- „mórás” pedagógus, mentortanár

„Hogyha logikusan gondolkodom, mindenképpen felmenő rendszerben kellett volna ezt végrehajtani. Az nem lett volna nagy sokk senkinek.”

- „mórás” pedagógus, mentortanár

„Ami biztos, hogy ebben a formában, ahogy bezárták azt az iskolát, nagyon megnehezítették mindannyiunknak a helyzetét a diákoknak is és a befogadó iskoláknak is.”

- mentortanár

„Pontosan, ezt javasoltuk mi is. A kicsikkel nincs olyan probléma, ők könnyebben beilleszkednek, meg ott még nincsenek olyan kialakult közösségek. A kisgyerekek toleránsabbak még. Úgy kellett volna, hogy a kifutó nyolcadikat azt hagyni, nem indítani elsőt. És így fokozatosan hat-hét év alatt el lehetett volna talán érni, hogy könnyebb legyen a gyerekeknek. Meg azért az sem lett volna utolsó, ha egyszerre nem ennyi pedagógus kerül utcára. Az is jobban eloszlott volna.”

- „mórás” pedagógus, mentortanár

Már a deszegregáció okainak az áttekintése is előre jelezte: az interjúalanyok, akár „mórás” tanárok, akár a befogadó iskola pedagógusai, általában elleneztek a gettóiskola megszüntetését, szükségesnek tartották a fenntartását. Többen természetesnek és elkerülhetetlennek tekintették, hogy a településnek szüksége van egy olyan iskolára, ahol a kezelhetetlennek vélt tanulókat összegyűjtik. A szegregáció-párti álláspontjuk megerősítéseként a „mórás” tanárok beszámoltak heroikusnak vélt küzdelmükről, s hangsúlyozták speciális pedagógiai tapasztalataikat.

„Én mondtam, hogy erre szükség van, ez az egész városnak az elfekvője úgymond. Minden félévben meg évben rúgtak ki gyerekeket, jöttek hozzánk.”

- „mórási” pedagógus, mentortanár

„Úgy hallottam, hogy nagyon sokan ellenálltak, mert ez egy nagyon jól felszerelt iskola volt, és maximálisan kiszolgálta a romákat.”

- mentortanár

„Féltem, nagyon féltem a váltástól, mikor kiderült, hogy a Mórát bezárják. Főleg azért, mert ott már olyan összeszokott csapat volt, mi már igazából félzsavakból is értettük egymást. Nehéz volt tőlük elválni.”

- „mórási” pedagógus, mentortanár

„Persze, hogy alacsonyabb színvonalon oktattunk! Nekünk sokkal több időt kellett fordítani, nem csak az oktatásra, de a nevelésre is. És egész más módszerekkel kellett oktatni. Ott inkább előtérbe került a gyermek lelkivilága, mint a tananyag.”

- „mórási” pedagógus, mentortanár

A befogadó iskolák pedagógusainak körében a deszegregációs folyamatot differenciáltan vagy pozitívan megítélő álláspontok is megtalálhatóak voltak.

„Van olyan vélemény, hogy hasznos, mert legalább az a pár gyerek, aki ezen az úton esélyhez jut, az valóban megkapja a lehetőséget a felemelkedésre, vagy a kilépésre ebből a körből.

Vannak viszont olyan gyerekek, akiknek annyira más a kulturális felfogásuk, meg az életvitelük, meg az életről alkotott elképzelésük, hogy ők nekik meg nagyon nagy szenvedés és nem csak nekik, hanem annak a közösségnek ahova bekerülnek.

Vannak, akik nagyon-nagyon negatívan viszik előre az osztályukat, kifejezetten hátráltató módon, magatartását elsősorban tekintve, vannak olyanok, akik meg simán beépülnek és azoknak meg nagyon hasznos.

Mindenféleképpen jobbnak tartom, hogy így szétrobbantották őket, minthogy egy iskolába be legyenek zárva, mert ott csak egymásra rossz hatással vannak, az egész biztos.”

- pedagógus

„Az egy szégyen, amit abban az iskolában műveltek.”

- mentortanár

„Az biztos, hogy nem működött jól, tehát az nem baj, hogy megszűnt.”

- mentortanár

A deszegregációs program sikertelenségéről már az iskola megszüntetésekor meg voltak győződve. A diákok tanulmányi lemaradását behozhatatlannak ítélték meg, és a szociális integrációjukat is hasonlóképpen problémásnak tartották. A szülők együttműködési szándékában kételkedtek.

„Ötödik, hatodik, hetedik, nyolcadik osztályos gyerekek is bekerültek egy-egy olyan közösségbe, ahol vagy még nem volt cigány gyerek vagy az a közösség már sok-sok éve összeforrt közösséget alkot. Más a színük, a ruhájuk, más a szaguk, mindenben mások. Másrészt a tanulmányuk is. /.../

Itt meg egy olyan osztályközösségben kerültek, ahol klasszul-flottul dolgozik mindenki, mint ahogy az a nagykönyvben meg van írva, haladnak, és messze-messze járnak...nem tudnak bekapcsolódni. Ha megbontják a rendet, a tanároknak velük kell foglalkozniuk, hiszen a többi gyerek a rendbontókra figyel. Megbontják a rendet, a tanulmányi munka menetét. Akadályozzák a többit a töretlen haladásban. Mindenkinek nagyon nehéz. Nehéz a kollégáknak, nehéz a többi gyerekeknek.”

- „mórási pedagógus”, mentortanár

„Nem ismerjük a hátterüket, ugye ők tizenkét évesen gyakran szülni akarnak, egész más a fejlettségi szintjük. Van amelyik gyerek még ötödikben sem tud még írni, hogy kerül be egy általános iskolába, hogy tudod őt fejleszteni.”

- „mórási pedagógus”, mentortanár

„Viszont azt a pofont a 14-16 éveseknek megadni, hogy idejönnek, és negyedik osztályba kerülnek be, mert négyévnnyi tananyagot sikerült elsajátítani valahogy. Ezen már eleve leest az álunk, aztán mikor idekerültek akkor értettük meg. Elővettük az elsős-másodikos tankönyveket, hogy akkor egy dolog legyen tuti, tanuljanak meg írni, olvasni, számolni, és akkor ez így rendben is volt. Nekünk a helyzetünk az volt, hogy nem sok gyerek jött (8), abból három eleve úgy érkezett, hogy világegyetemen magántanulók voltak. Ez nekünk nagyon furcsa volt.”

- mentortanár

„Viszont hosszú távon nem fog működni, hogy messzebb eljárjanak. A szülő nem fog utazni, ő nem kapott bérletet. »A gyereket kísérni kell, akkor én miért nem kapok bérletet?« Én úgy gondolom, hogy itt a legközelebbi (Alsóvárosi) iskola az, ami cigány iskola lesz, mert hát odamennek a cigányok.”

- „mórási pedagógus”, mentortanár

A kvantitatív kutatás eredményei szerint az érintett pedagógusok közel 40 százaléka, a nem érintettek 54 százaléka egyértelműen elutasítja a Móra Ferenc Általános Iskola megszüntetését. A két almintá tagjai közül a nem érintettek jóval nagyobb arányban (36%, 14 százalékponttal nagyobb mértékben) meg vannak arról győződve, hogy a szegregált iskolában kapták meg a leginkább optimális képzést a tanulók. Az érintettek közel egynegyede, a nem érintetteknek viszont csak egytizede támogatja egyértelműen az iskola bezárását.

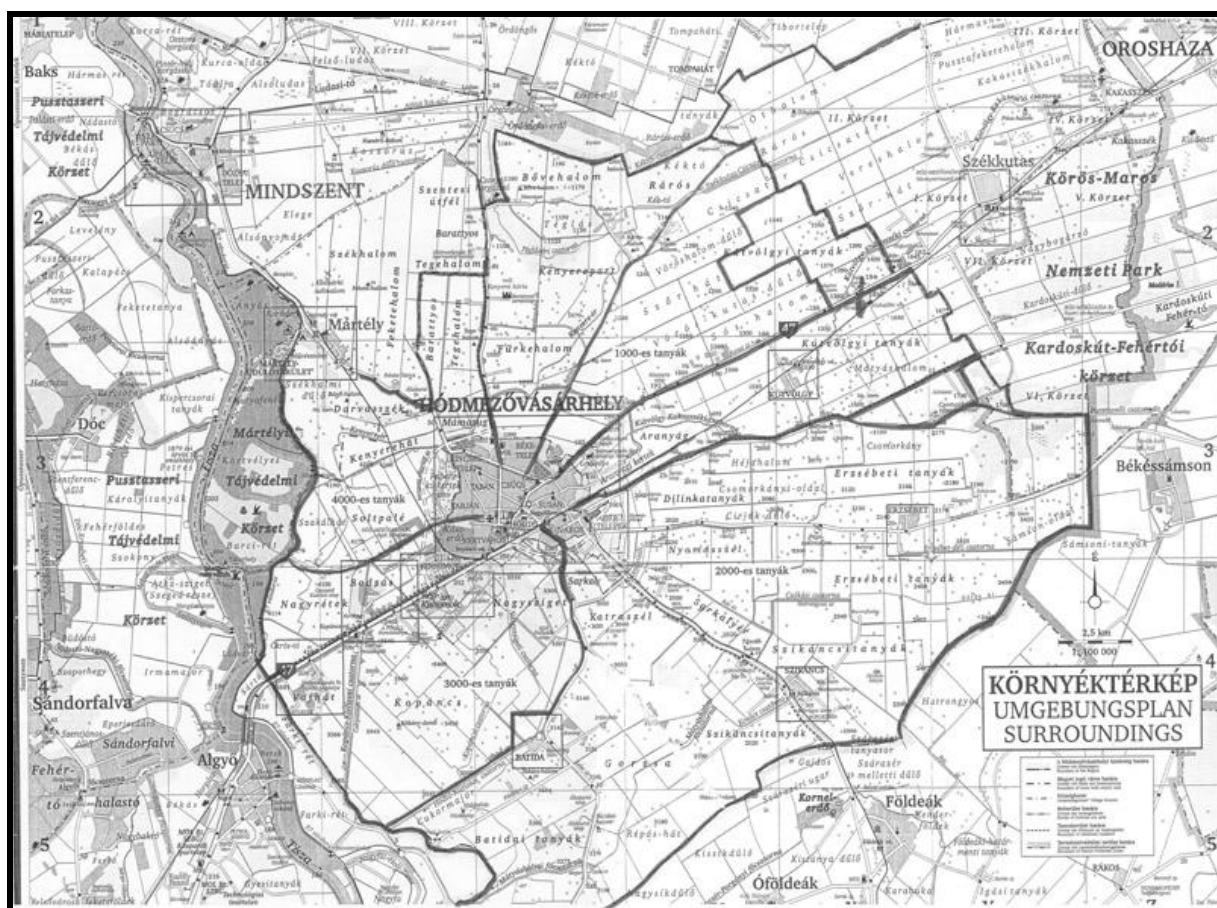
20. táblázat A szegregált iskola megszüntetésének megítélése (%)

	Érintett	Nem érintett
	N=333	N=308
Rossz döntés volt, mert az iskola tanulói ott kapták meg a számukra legmegfelelőbb képzést	22,2	35,7
Rossz döntés volt, mert Szeged több iskolájában lerontják az oktatás minőségét az onnan érkező gyerekek	16,8	17,9
Jónak tartom a döntést, elkerülhetetlen volt	23,7	9,7
Egyéb vélemények	21,6	17,2
Nem tudja/nem válaszolt	15,6	19,5

VI. ESETTANULMÁNY II. – A HÓDMEZŐVÁSÁRHELYI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS

A településszerkezet, a túlméretezett intézményrendszer és az oktatási szegregáció összefüggései

Hódmezővásárhely sajátos helyzetű középváros: lakosság száma és közszolgáltatásai alapján elnyerte a Megyei Jogú Város címet. Budapest után a második legnagyobb területi kiterjedésű település. Elevenen élő tradíciói, polgárai büszke lokálpatrióta öntudata sajátos miliőt ad a településnek. A helyi társadalom sajátosságai minden bizonnyal hatással voltak arra az egyedülálló közoktatási reformra, mely Hódmezővásárhelyen zajlik az elmúlt 5 évben, s melyet megalkotói „Vásárhelyi modellként” neveztek el. Ez a kísérlet nem a deszegregáció jegyében született, ám az integrált oktatás megszervezése fontos részét képezi a tervnek.



10. ábra Hódmezővásárhely MJV belterületi és külterületi térképe

(forrás: Hódmezővásárhely KEH)

A közoktatás strukturális átalakítását elsősorban a racionális gazdálkodás kialakításának szándéka generálta. A hódmezővásárhelyi oktatási rendszerben a tanulói létszám folyamatos csökkenését regisztrálták az oktatási szakapparátus dolgozói. A 2002-2006. közötti időszakban minden évben közel 200 fővel csökkent az általános iskolás tanulók összlétszáma, így 2006. szeptemberében, az aktuális „Közoktatási koncepció” elkészítésének időszakában

alig haladta meg számuk a 3500 főt. Az oktatási infrastruktúra azonban jelentősen nagyobb tanulói létszámhoz volt optimalizálva, így a rendszerben számos diszfunkció jelentkezett.

A gazdaságtalan, nehezen finanszírozható infrastruktúra egyéb problémák mellett a pedagógustársadalom egzisztenciális bizonytalanságával járt együtt, hiszen sokaknak éveken keresztül csak egy-egy tanévre hosszabbították meg a munkaviszonyát, annak érdekében, hogy a demográfiai okokból előre látható és rendszeresen szükségszerű elbocsájtások során könnyebb legyen levezényelni a leépítést.

Az esélyegyenlőség érvényesülése szempontjából is jelentős negatívumokkal járt az oktatási rendszer instabilitása. A fejkvótáért, s így a tanulókért folytatott egyre élesedő küzdelemben az intézmények konkurensei, kvázi ellenfelei voltak egymásnak. Néhány iskolaigazgató a beiskolázás időszaka alatt gyakorlatilag az intézmény létéért és a kollégák állásáért küzdött. Így is előfordult, hogy volt olyan iskola, mely nem tudott első osztályt indítani, hiszen a szülők a szabad iskolaválasztás jogával élve, a túlméretezett intézményrendszer lehetőségeit kihasználva a nagyobb presztízzsel rendelkező belvárosi iskolákat választották gyermekeik számára. Természetesen nemcsak az oktatási minőség, hanem az iskola tanulóira általánosan jellemző társadalmi háttér is meghatározta a szülők döntését.

Tovább árnyalja a képet a Móra Ferenc Külterületi Általános Művelődési Központ (továbbiakban: ÁMK) helyzete. Hódmezővásárhely kiterjedt külterületén, 4 feladat-ellátási helyen, összesen közel 90 tanulóról gondoskodott az ÁMK.¹⁰⁹ A rendkívül alacsony gyermekszám miatt összevont iskolai osztályokat működtettek. „Természetesen” a Móra Ferenc Külterületi ÁMK-ban a tanulók döntő többsége a hátrányos helyzetű, 17 százaléka a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába volt sorolható.

Ezen intézmény esetében a gazdasági racionalitás elve deklaráltan nem került érvényesítésre, támogatván a külterületek lakosait. A rendkívül gazdaságtalan intézményfenntartás azonban kiemelkedő mértékű normatíva-kiegészítést igényelt a fenntartó részéről, mely a kompetencia-mérési eredmények alapján nem vonta maga után az oktatási minőség emelkedését. Így a jelentős finanszírozási támogatás sem oldotta meg a külterületi tanulók oktatási esélyegyenlőségének kérdését.

21. táblázat A Móra Ferenc Külterületi ÁMK létszámadatai, 2006/2007. tanév

	Batida	Erzsébet	Kútvölgy	Szikáncs	Összesen
1. osztály	-	5	2	1	8
2. osztály	2	5	2	2	11
3. osztály	2	6	2	3	13
4. osztály	3	3	2	1	9
5. osztály	-	9	-	8	17
6. osztály	1	7	-	4	11
7. osztály	2	4	-	2	8
8. osztály	3	6	-	3	12
Összesen	13	45	8	23	89

Elmondható tehát, hogy a valós gyermeklétszámnál jelentősen nagyobb tanulói létszám ellátására létrehozott oktatási rendszer szinte szükségszerűen erős oktatási szegregációhoz vezet, különösen, ha nincsenek erősen kontrollálva az indítható osztályok számai, létszámai. Hódmezővásárhelyen, az imént megnevezett, speciális helyzetű Móra Ferenc Külterületi

¹⁰⁹ A 20. század első felében több, mint 30 tanyasi iskola működött a területen.

ÁMK-n kívül több iskolában is megfigyelhető volt a szegregálódási folyamat beindulása. Mondhatni, hogy az önkormányzati fenntartású általános iskolák rendszere a beiskolázás szempontjából kettészakadt a belvárosi és a külvárosi intézmények körére. Különösen látható volt ez a tendencia a Kiss Lajos Általános Iskola és a Szántó Kovács János Általános Iskola kapcsán. Mindkét esetben a településszerkezeti adottságok is felerősítették a potenciálisan egyébként is jelenlévő szegregációt.

22. táblázat Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámadatai az általános iskolákban, 2006/2007. tanév

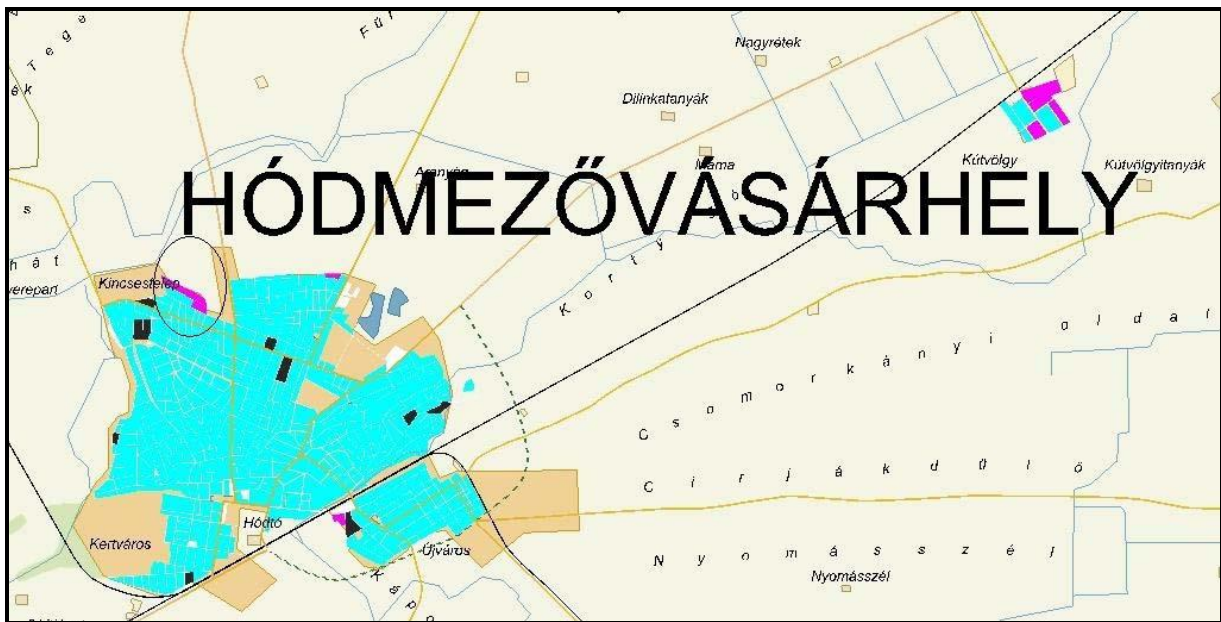
Intézmény neve	Intézmény tanulólétszáma (fő)	HHH tanulók létszáma (fő)	HHH tanulók aránya (%)
Aranyossy Ágoston Általános Iskola	107	24	22
József Attila Általános Iskola	455	18	3,9
Kiss Lajos Általános Iskola	186	47	25
Klauzál Gábor Általános Iskola	400	20	5
Móra ÁMK	90	16	17
Liszt F. Ének-Z. Ált. Iskola	437	6	1,3
Szántó Kovács János Általános Iskola	191	76	39
Szent I. Ált. Iskola és Halmay Z. Sportiskola	434	49	11
Tarjáni Ált. Iskola	338	30	8,9
Tornyai J. Ált. Iskola	434	5	1,1
Németh L. Gimn. és Ált. Iskola	395	14	3,5
Összesen	3467	305	8,8

Előbbi iskola az előregedő, rossz szociális mutatókkal bíró újvárosi városrészben helyezkedik el, egy vasútvonallal is elhatárolva a városmagtól. Bár az 1990-es évek közepén még két általános iskola működött ebben a városrészben, a 2005/2006. tanévre már olyan komoly beiskolázási gondokkal küzdött az intézmény, hogy nem tudtak első osztályt indítani. A két iskola 1999-ben megszervezett összevonását megsínylette az intézmény, presztízse nagyon alacsony volt a városrész lakói között, így annak ellenére, hogy az iskolai körzetben valójában volt egy osztálynyi elsős tanuló, többségük szülei másik intézményt választottak számukra. Azokban az években viszont, mikor volt elegendő beiratkozó a Kiss Lajos Általános Iskolában, az újvárosi városrészben lakó módosabb, iskolázottabb szülők belvárosi intézménybe vitték gyermeküket. Így a külterületről bejáró gyerekekkel együtt többségében a rosszabb szociális helyzetű családok gyermekei maradtak az iskolában.

A szegregáció a Szántó Kovács János Általános Iskolában volt a leginkább előrehaladott, a 2006/2007. tanévben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya elérte a 39 százalékot. Mivel területileg ez az intézmény helyezkedett el legközelebb az Észak utcai etnikai szegregátumhoz, ebben az esetben az elkülönülés etnikai alapú is volt: a telepi körülmények között lakó cigány származású tanulók döntő többsége ebbe az iskolába járt.

Hódmezővásárhely MJV Integrált Városfejlesztési Stratégiájának Antiszegregációs Tervében található szegregációs térkép alátámasztja ezt az állítást. A 2001-es népszámlálási adatok alapján készült térképen az egyetlen hódmezővásárhelyi szegregátum a Kincses-telepen, a Dobó utca - névtelen utca - Észak utca - településhatár által lehatárolt tömbben

helyezkedett el. A Népszámlálási adatok szerint a megjelölt területen 317 személy lakik. A 15-59 éves lakosság 77 százaléka legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik, a foglalkoztatottak aránya pedig mindössze 21 százalék. A szegregátum területén található 105 lakás közel fele egyszobás, 60 százaléka komfort nélküli, félkomfortos vagy szükséglakás. A rendkívül leromlott állapotú ingatlanok lakóinak 70-90 százaléka cigány származású az IVS AT összeállítói szerint (HMHV IVS AT 2008:114-122). A dokumentumban megállapításra kerül, hogy a „100 szociális bérlakás” program keretében felépült ingatlanok használata miatt a terület lakosság száma 517 főre növekedett.



11. ábra Hódmezővásárhely szegregációs térképe
(forrás: Hódmezővásárhely IVS AT)

A település politikai és oktatási döntéshozói szimbolikus, adminisztratív és finanszírozási eszközökkel törekedett a szegregációs tendenciák visszafordítására, kevés sikerrel. A leginkább komplex és szakmailag átgondolt próbálkozás a Szántó Kovács János Általános Iskola HEFOP 2.1.3 pályázatának a megvalósítása volt, mely során integrációs bázisintézménnyé vált az iskola, országos szinten is az elsők között bevezetve az IPR-t. Hiába adaptálták azonban az IPR-t és a professzionális tantestületi továbbképzéseken elsajátított módszertani ismereteket a pedagógusok, hiába újították fel további pályázati forrásokból az iskola épületét, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya növekedett, a helyi középiskola „lábbal szavazott”.

Az intézményrendszer átszervezésének lépései

Problémakörök

A település politikai és oktatási vezetése észlelte az oktatási intézményrendszer számos diszfunkcióval járó torzulását, illetve az addigi beavatkozások elégtelenségét, a struktúra radikális átalakítása mellett döntött. Mint korábban is leszögeztem, ennek a reformnak nem a deszegregációs szándék volt az elsődleges generálója, ám a szerkezet átalakítási szempontjai között prioritást élvezett az integrált oktatás települési szintű kiépítésének a célkitűzése. Hangsúlyozandó az is, hogy az átalakítás előkészítése során egyértelmű volt a döntéshozók

azon szándéka, hogy ne csupán strukturális, hanem tartalmi megújulást is generáljanak. Nem elégedtek meg tehát az infrastruktúra csökkentésével, hanem alapvetően modernizálni és optimalizálni szerették volna a pedagógiai kultúrát is a településen. Erről tanúskodik az átalakítás két legfontosabb háttérdokumentuma, a 2006. november 16-án elfogadott „Közoktatási Konceptió”¹¹⁰ és a 2006. december 13-án elfogadott „Közoktatási, feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terv” (Közoktatási Intézkedési Terv).¹¹¹

A „Vásárhelyi modell”, s azon belül a deszegregációs program szembetűnően átgondolt és stratégiai tervezésre valló folyamat képét mutatja. A tervezési folyamat elején a szakapparátus dolgozói áttekintették a legfontosabb megválaszolendő szakmai kérdéseket, problémaköröket (NAGY, 2008:24-25)

- A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számának pontos meghatározása nehézségekbe ütközik, hiszen ez dinamikus adat, folyamatosan változik a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény évenkénti megállapítása miatt.
- Értelmezési nehézségeket állapítottak meg a Ktv. 66.§ (2) bekezdése kapcsán, amit azzal magyaráztak, hogy a jogszabály alkalmazására kevés a precedens, nem készültek minisztériumi magyarázatok, segédletek.
- A megszűnésre ítélt Szántó Kovács János Általános Iskola tantestületével mind a szülők, mind a szakmai-politikai döntéshozók elégedettek voltak, hiszen az itt dolgozó pedagógusok megfelelő attitűddel kezelték a tanulókat, számos – pályázati keretben megvalósított – módszertani képzésen fejlesztették kompetenciáikat, elismerten jó szakembereknek számítottak. Az intézményben jelentős infrastrukturális fejlesztések történtek a megelőző években - új számítógép-terem kiépítése, minden tanteremben fejlesztésre, differenciálásra alkalmas számítógépek elhelyezése, akadálymentesítés, játszóudvaron új eszközök beszerzése.
- A kiürülő épületek hasznosításának kérdése.
- A külvárosi településrészek középosztálybeli családjai belvárosi iskolákba szerették volna íratni gyermekeiket, de ezen jelenség tömegessé válása és növekvő tendenciája ellehetetlenítette volna a települési szintű integrációt.

Új intézmények kialakítása

A legfontosabb problémakörök beazonosítását követően a deszegregációs folyamat következő lépéseként a népesség-nyilvántartó statisztikai adatai alapján részletesen áttekintették a demográfiai tendenciákat. Az előrejelzés minél hosszabb idő-intervalluma érdekében még a védőnők segítségét is igénybe vették, amikor a várandós anyák számát is felmérték. Így közel 7 évre előre megbecsülhették az adott tanévben várható elsősök létszámát, illetve ennek megfelelően az indítandó osztályok számát.¹¹² A demográfiai prognózis alapján az elkövetkező 6-7 tanévben a város belterületén évente 350-370 gyermek, a külterületi részekben mintegy 30-40 fő várható évfolyamonként.

Az indítható osztályok, csoportok tudatos tervezése természetesen lehetővé tette azt is, hogy meghatározzák a szükséges pedagógus-létszámot a következő 7 évre. Az oktatási szférában már korábban jelzett, szinte rendszer-szinten jelenlévő egzisztenciális

¹¹⁰ Hódmezővásárhely MJV közgyűlése a 568/2006. (11.16.) Kgy. számú határozattal fogadta el a 2006-2013. időszakra vonatkozó Közoktatási Konceptiót.

¹¹¹ Hódmezővásárhely MJV közgyűlése a 568/2006. (11.16.) Kgy. számú határozattal fogadta el a 2006-2013. időszakra vonatkozó Közoktatási Intézkedési Tervet.

¹¹² Ezen módszerrel még akkor is megbecsülhető nagyságrendileg az elsősök száma, ha egyre gyakrabban fordul elő, hogy a szülők csak 7 éves korában íratják be a gyermeket az iskolába.

bizonytalanságot így egy hosszabb tervezési szakasszal váltották fel. Igaz, ennek a többletlétszám elbocsájtása volt az ára. A struktúra átalakítása ugyanis iskolabezárásokkal, intézmény-összevonásokkal és leépítésekkel járt együtt. A reformnak egy radikális és szokatlan formája mellett döntött a város vezetése: mind a 11 önkormányzati fenntartású általános iskola közül egyet a katolikus egyház – a Szeged-Csanádi egyházmegye – vett át fenntartóként, 10 intézményt pedig megszüntettek (sic!), és 2007. július 1-i dátummal 5 új intézményt alapítottak.

23. táblázat Az oktatási-nevelési intézményrendszer átszervezése

2006/2007. tanév struktúrája	2007/2008. tanévtől fennálló struktúra
Aranyossy Ágoston Általános Iskola	Aranyossy Ágoston Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Nevelési Tanácsadó
József Attila Általános Iskola	Németh László Gimnázium és Általános Iskola
Németh László Gimnázium és Általános Iskola	
Kiss Lajos Általános Iskola	Klauzál Gábor Általános Iskola és Nádor utcai Tagintézménye (Hódmezővásárhelyi Kistérség fenntartásába került)
Klauzál Gábor Általános Iskola	
Móra Ferenc Külterületi ÁMK	
Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola és Péczely Attila Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola Péczely Attila Alapfokú Művészetoktatási Intézmény
Szántó Kovács János Általános Iskola	Szent István Általános Iskola
Szent István Általános Iskola és Halmay Zoltán Sportiskola	
Tarjáni Általános Iskola	Varga Tamás Általános Iskola
Tornyai János Általános Iskola	Kertvárosi Katolikus Általános Iskola (Szeged-Csanádi egyházmegye fenntartásába került)

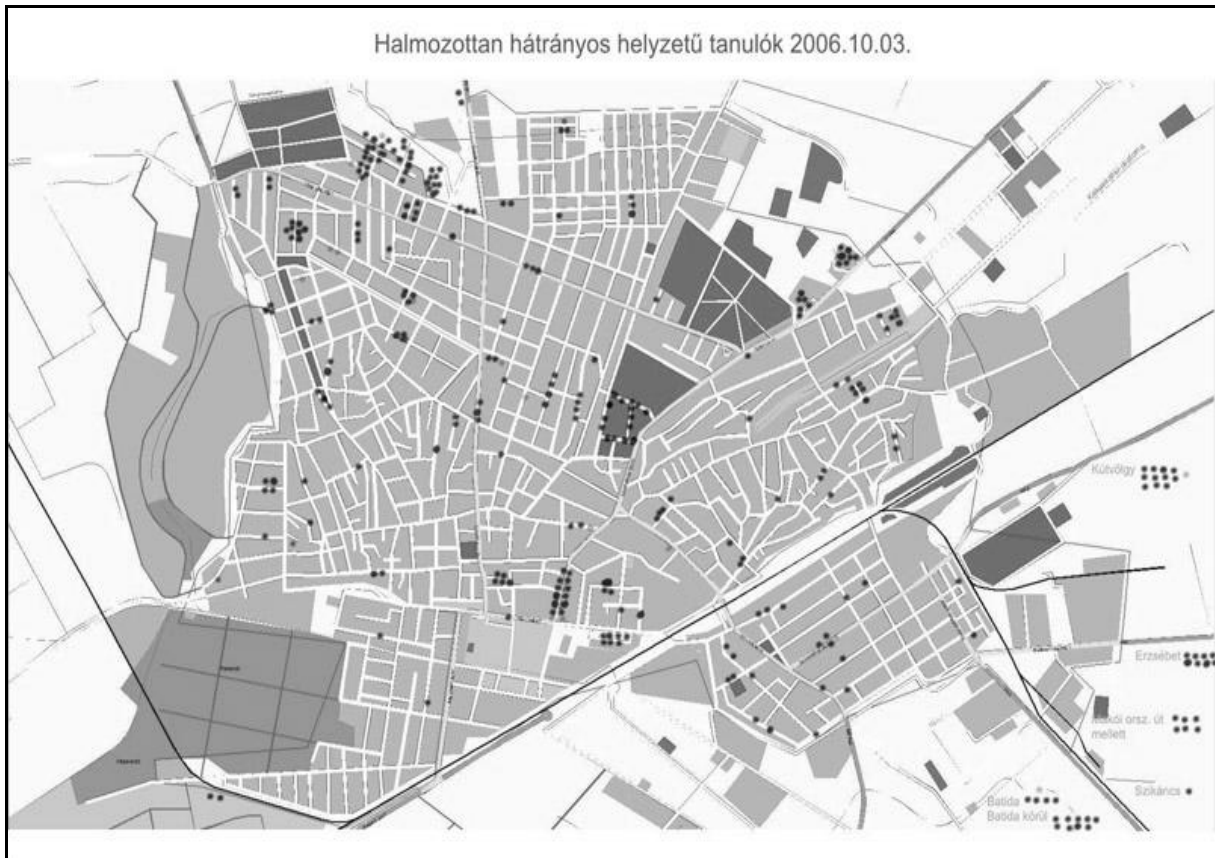
Tanügyigazgatási szempontból komoly technikai nehézséget jelentett ez a döntés, hiszen nem találtak a magyar közigazgatásban precedenst, követhető mintát erre a gyakorlatra vonatkozólag. Egyrészt jól összehangolt és megtervezett jogi folyamatot jelentett a metódus, másrészt pedig rendkívül komoly és megterhelő adminisztrációt, hiszen úgy kellett eljárniuk, mintha egyidejűleg, minden előzmény nélkül 5 új intézményt alapítottak volna, illetve a 11 iskola esetében teljes átadást kellett levezényelni a bezárásukat megelőzően.¹¹³ Ezzel a módszerrel többek között a körzethatárok, a tantestületek és a tanulók összetételének a kérdését is a stratégia célokhoz hangoltan tudták kezelni.

Az újjáalapítás révén nem a meglévő beiskolázási körzeteket módosították, hanem minden új intézménynek alapvetően újragondolták a körzetét, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának a biztosítását prioritásként kezelve. Természetesen a

¹¹³ További alapvető tanügyigazgatási feladatok voltak: új SZMSZ-ek elkészítése; normatíva-igénylés módosítása; változás bejelentési kötelezettség teljesítése többek között az Oktatási és Kulturális Minisztérium, a Köznevelési Információs Rendszer, a MÁK, az APEH, a közüzemi szolgáltatók, az aktuális pályázatok Irányító Hatósága felé.

korábban kötelező felvételi körzettel nem rendelkező iskolák¹¹⁴ utódintézményei is kaptak körzetet.

Az új iskolai körzethatárok meghatározása kapcsán elmondható, hogy nem csupán a Ktv. 66 § (2) jogi kereteinek, hanem a szellemiségének is meg kívántak felelni. Az oktatási szakapparátus¹¹⁵ elkötelezettségének és professzionalizmusának a mértékét mutatja az alábbi „HHH-térkép”, melyen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aktuális regisztrációját jelenítették meg, lakóhelyi (házszám szintű) bontásban.



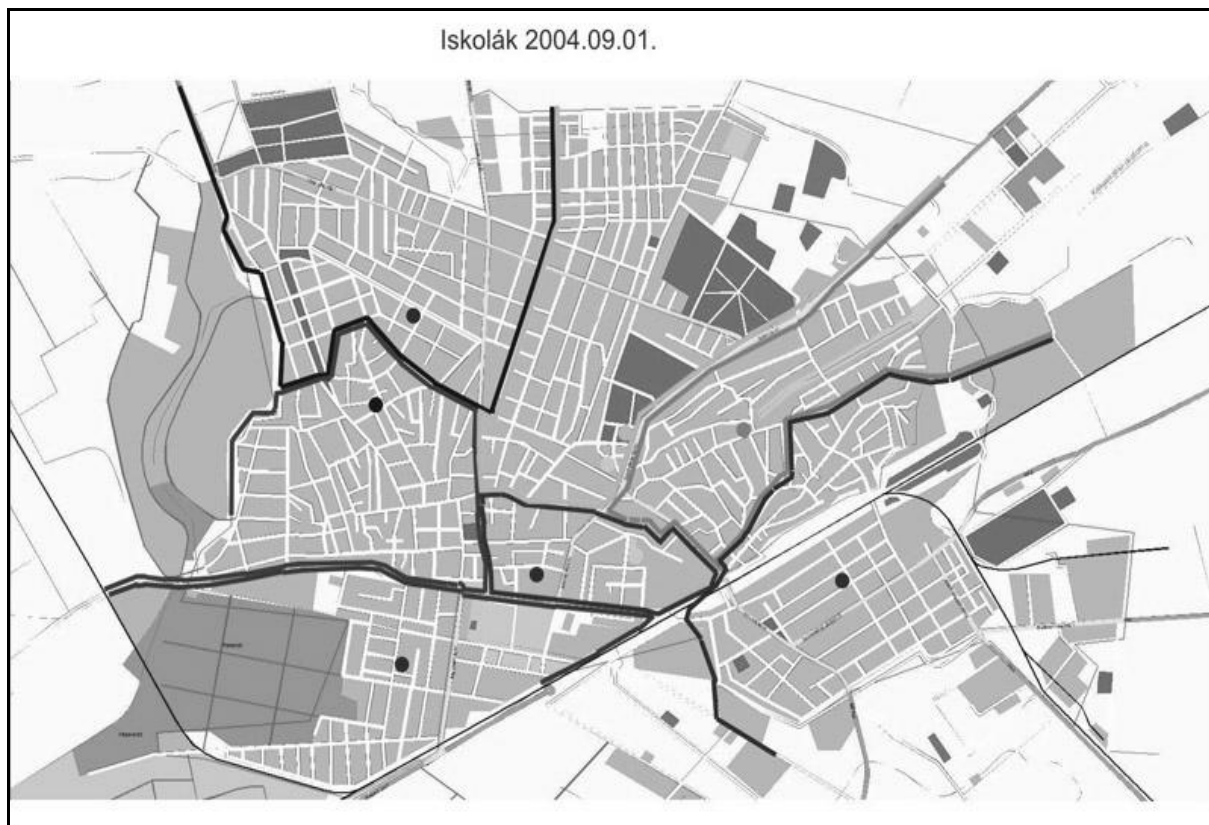
12. ábra HHH térkép, Hódmezővásárhely, 2006
(forrás: Hódmezővásárhely MJV KEH)

Az újjáalakított iskolák körzetének kialakításánál természetesen nem lehetett teljesen elrugaszkodni a településszerkezeti adottságoktól,¹¹⁶ de a lehetőségekhez mérten átalakították a korábbi beiskolázási körzeteket. A Varga Tamás Általános Iskolát kellett leginkább tehermentesíteni, a korábban városi beiskolázással működő Liszt Ferenc Általános Iskola körzete pedig jelentős külvárosi területrésszel növekedett.

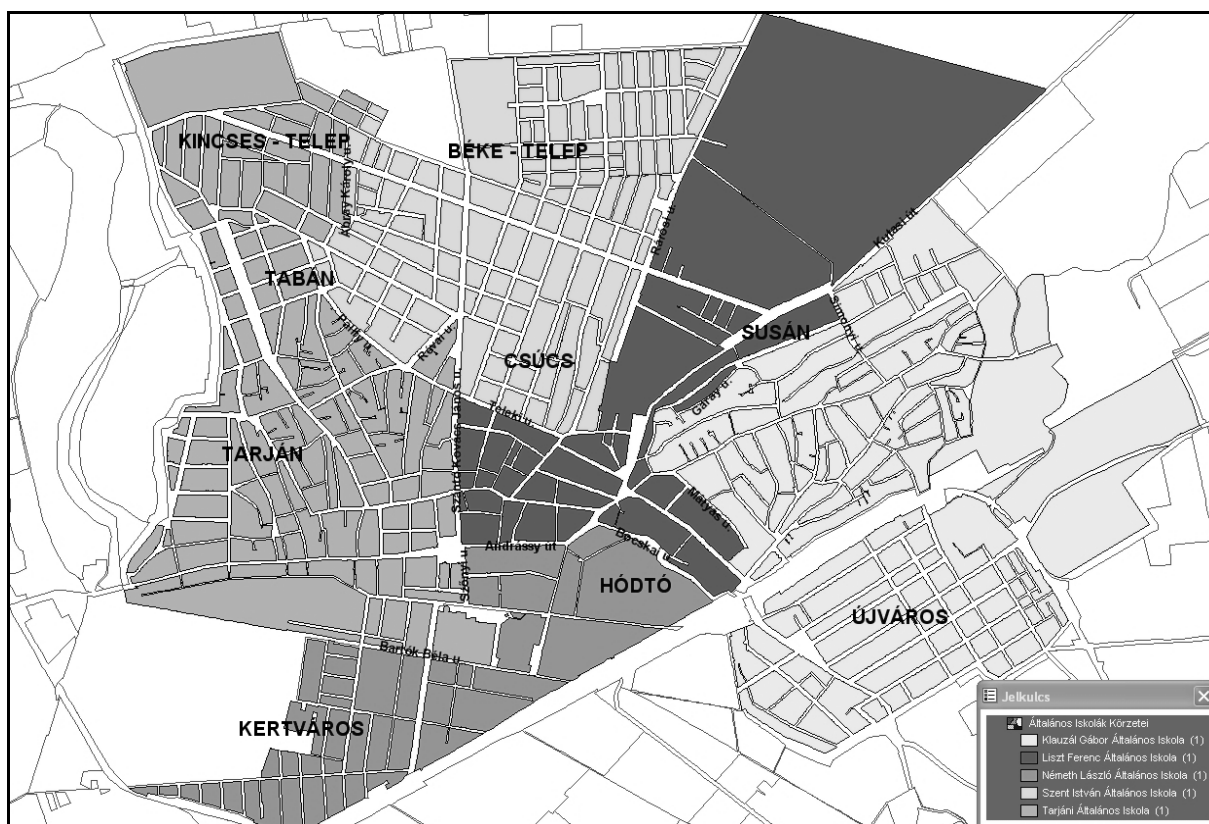
¹¹⁴ A Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola ének-zenei képzést, a Németh László Gimnázium és Általános Iskola pedig emelt szintű nyelvi képzést kínálva rendelkezett ezzel a kiváltsággal és beiskolázási „versenyelőnnyel”.

¹¹⁵ Hódmezővásárhely MJV Oktatási, Ifjúsági és Sport Irodáját a taglalt időszakban Nagy Judit vezette, aki mind a stratégia kialakításában, mind az átalakítás irányításában meghatározó szerepet játszott.

¹¹⁶ A kiskunhalasi deszegregációs program sajátossága, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, többségében cigány származású családok által lakott városrész néhány utcáját szigetszerűen hozzacsatolták egy olyan iskolai körzethez, mellyel nem volt fizikailag határos. Ezt a rendhagyó döntést annak érdekében hozták meg, hogy az alacsonyabb halmozottan hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkező intézmény is be tudjon érdemileg kapcsolódni a települési szintű integrációba, illetve ne szegregálódjon el teljesen az adott városrész iskolája. A beavatkozást a Cigány Kisebbségi Önkormányzattal együttműködve, az átirányított tanulók számára optimalizált buszjáratot működtetve koordinálták le.



13. ábra Iskolai körzethatárok a deszegregációs beavatkozást megelőzően
(forrás: Hódmezővásárhely MJV IVS AT)



14. ábra Iskolai körzethatárok a deszegregációs beavatkozást követően
(forrás: Hódmezővásárhely MJV IVS AT)

Az átszervezés egyik legfontosabb eleme, hogy a szegregálódó Szántó Kovács János Általános Iskolát megszüntette a fenntartó. A „szántós” tanulók átíratását körültekintően megszervezte az önkormányzat. A szülők széleskörű és többszöri tájékoztatását követően szándéknyilatkozatot tehetek, hová kívánják iskolába járatni a következő tanévtől a gyermeküket.

24. táblázat A Szántó Kovács János Általános Iskolából érkező szülői szándéknyilatkozatok megoszlása

Intézmény	Évfolyam							Összesen
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
József Attila Általános Iskola	-	-	-	-	-	-	-	0
Kiss Lajos Általános Iskola	-	2	1	2	3	1	-	9
Klauzál Gábor Általános Iskola	2	-	-	-	-	-	2	4
Liszt Ferenc Ének-Zenei Általános Iskola	-	1	1	-	-	-	-	2
Szent István Általános Iskola és Halmay Zoltán Sportiskola	2	2	6	8	5	3	10	36
Tarjáni Általános Iskola	6	18	11	13	13	18	15	94
Tornyai János Általános Iskola (Kertvárosi)	-	-	1	-	-	-	-	1
Németh László Gimnázium és Általános Iskola	1	1	3	1	2	-	-	8
Szőnyi Benjámín Református Általános Iskola	-	1	-	-	-	-	-	1
Kincseház Általános Iskola	-	-	1	-	-	-	1	2
Összesen	11	25	24	24	23	22	28	157

Ezen szándéknyilatkozatok alapvetően meghatározták az iskolabezárás logisztikai munkáját – de az egyes osztályok, intézmények befogadóképességével is kalkulálniuk kellett a döntéshozóknak. Természetesen alapvető cél volt a tanulók elosztásakor az újabb szegregációs helyzetek kialakulásának megelőzése.

25. táblázat A Szántó Kovács János Általános Iskolából ténylegesen átíratkozók megoszlása

Intézmény	Átíratkozók (fő)	Arány az összes volt Szántóshoz képest, (%)	Tanulók összlétszám, (fő)
Aranyossy Á. Ált. Isk.	1	0,6	92
Kiss Lajos Általános Iskola	7	4,1	211
Klauzál Gábor Általános Iskola	4	2,4	403
Liszt Ferenc Általános Iskola	7	4,1	434
Szent István Általános Iskola	47	28,6	470
Varga Tamás Általános Iskola	70	42,6	428
Kertvárosi Kat. Általános Iskola	0	0	423
Németh László Gimn. és Általános Iskola	12	7,0	932
Kalmár Zsigmond Ipari Szakközépiskola	4	2,4	1086
Bethlen G. Ref. Gimnázium	2	1,2	562
Szőnyi Benjámín Ref. Ált. Isk.	1	0,6	149
Táltos Általános Iskola	7	4,1	83
Egyéb (Nagymágocs, Mártély)	2	1,2	nincs adat
Összesen:	164	98,9	5273

A Klauzál Gábor Általános Iskola, a Kiss Lajos Általános Iskola és a Móra Ferenc Külterületi ÁMK összevonásával - Klauzál Gábor Általános Iskola néven - új intézményt hoztak létre – melyet a Hódmezővásárhelyi Kistérség fenntartásába adott át a város. A külterületi telephelyeket megszüntették, a gyermekeket a 2007/2008. tanévtől iskolabuszokkal hordják be a város több iskolájába. A tanulók felügyeletét a járműveken a „Prémiumévek Programban” részt vevő pedagógusok látják el. A buszjáratok Batida, Erzsébettelek, Kútvölgy, Szikáncs, Kishomok, illetve Hódmezővásárhely között járnak délelőtt és délután.¹¹⁷

26. táblázat Iskolabusz járatok 2007/2008. tanév

Járatok	Tanulók száma (fő)
Batida	27
Erzsébet	47
Kútvölgy	43
Szikáncs	30
Kishomok	17
Összesen:	164

Pedagógusok teljesítményértékelése, tantestületek újjászervezése,

A tanulók egy része tehát új iskolában kezdte el 2007. szeptemberében a tanévet. De átalakultak a tantestületek is. Az átszervezés koncepciójában fontos szerepet kapott – sőt: az iskolák újjáalakításának talán legfontosabb indoka volt – a pedagógusok teljesítmény-elvű kiválasztása. Alapelve volt, hogy a megszüntetett intézmények pedagógusai ugyanakkora eséllyel kaphatnak állást az új tantestületekben, mint a korábban az adott épületben tanító társaik. A megszüntetendő álláshelyek száma megközelítette a százat, így külön eljárásrendet dolgoztak ki az oktatási iroda munkatársai a létszámcsökkentés minőségelvű, lehető legigazságosabb megvalósítására.¹¹⁸ A minden pedagógusra egységesen érvényes, komplex teljesítményértékelési rendszer a pedagógusok munkájának minél inkább objektív és összehasonlítható feltárására törekedett.

A teljesítménykritériumokat három szempont szerint állították össze: (1) a munkakörhöz elvárható magatartások; (2) a munkakörhöz kapcsolódó eredmények, kimenetek valamint (3) a munkakörhöz kapcsolódó tevékenységek köre. Az alábbi kritériumrendszer alapján minősítették a pedagógusokat (NAGY, 2008:21-23):

- 1. „képesítése, felkészültsége széleskörű alkalmazását teszi lehetővé az általános iskolában (ld. nem szakrendszerű oktatás);*
- 2. megfelelően gondoskodik a rábízott tanulók személyiségének fejlődéséről.*
- 3. a nevelő és oktató tevékenysége során figyelembe veszi a gyermek, tanuló egyéni képességét, tehetségét, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét és fejlettségét, sajátos nevelési igényét, segíti a gyermek, tanuló képességének, tehetségének*

¹¹⁷ Az iskolabuszokkal közlekedő tanulók létszámából is látható, hogy a külterületi gyerekek közel fele korábban is bejárt a belterület iskoláiba.

¹¹⁸ A Commitment Pedagógiai Intézet külső munkatársa, Barlai Róbertné közoktatási szakértő támogatta az irodát a teljesítményértékelési rendszer kidolgozásában. A mérőeszköz kidolgozásában az iskolaigazgatók is tevékenyen közreműködtek.

- kibontakozását, illetve bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló felzárkózását tanuló társaihoz;*
- 4. módszertani kultúrája alkalmas megfelelő tanulási környezet kialakítására;*
 - 5. a tanulók matematikai és szövegértési kompetenciájának fejlesztéséhez kimutathatóan hozzájárul;*
 - 6. közreműködik a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában, a gyermek, tanuló fejlődését veszélyeztető körülmények megelőzésében, feltárásában, megszüntetésében;*
 - 7. a gyermek, tanuló életkorának, fejlettségének figyelembevételével elsajátíttatja a közösségi együttműködés magatartási szabályait, nevelő, oktató munkája során eredményes azok betartásában;*
 - 8. a szülőket gyermekük nevelésével és oktatásával, fejlődésével kapcsolatosan, továbbá a szülőket és a tanulókat az őket érintő kérdésekről rendszeresen tájékoztatja, folyamatos, partneri kapcsolatot ápol a szülővel; a szülő és a tanuló javaslataira, kérdéseire érdemi választ ad;*
 - 9. a gyermekek, tanulók és szülők emberi méltóságát és jogait tiszteletben tartja, a gyermekek, tanulók részére az etikus viselkedéshez szükséges ismereteket átadja, személyes példájával is ezt erősíti;*
 - 10. innovációs képessége segíti az intézmény fejlesztését, pályázatok készítését;*
 - 11. IKT kompetenciája folyamatosan fejlődik;*
 - 12. munkafegyelmével hozzájárul az iskola törvényes működéséhez.”*

A teljesítménykritériumokhoz 5-6 konkrét szempontot, mutatót felsoroló értékelést rendeltek, melyeket 100 pontos skálán súlyoztak, így a 12 teljesítménymutatóhoz ugyanennyi részeredményt kaptak, amely alapján kiszámíthatóvá vált az egyéni teljesítmény-átlag. A teljesítménykritériumok mellett a pedagógus képességeit, viselkedését, tevékenységeit árnyaló mutatókat, az értékelés során figyelembe vehető adat-gyűjteményt is tartalmazott az értékelőlap.

A teljesítmények értékelésének folyamata négy pillérre épült. Az egyéni értékelőlapon (1) minden pedagógus értékelte a saját teljesítményét; illetve (2) a szakmai munkaközösség vezetője és (3) az intézmény vezetése értékelte a pedagógust. Alapvetően ezen három eredmény átlaga adta a pedagógus átlageredményét, de a rangsort kiegészítette (4) a szülői véleménynyilvánítás tapasztalata is. A szülők a gyermeküket tanító minden pedagógusról egyénienként nyilatkoztak arra vonatkozólag, hogy örülnek-e vagy sajnálják, hogy az adott pedagógus tanítja a gyermeküket. A szülők többsége kihasználta a véleménynyilvánítás lehetőségét, hiszen, több mint 2500 kérdőív érkezett vissza az oktatási irodához.

A feldolgozást követően kialakult minősítések alapozták meg a létszámcsökkentés végrehajtását. Az újjáalakított iskolák igazgatóit egy évre bízták meg az intézmények vezetésével, ezzel is érzékeltetvén, hogy a tantestület összeállításában, a pedagógusok és a tanulók integrálásában az ő munkájuk is a teljesítményük alapján lesz megítélve. Tehát tudatosan egy olyan helyzetet idéztek elő a döntéshozók, hogy az intézményvezetők ne a személyes szimpátiák érvényesítésében, hanem menedzserként, egy minél hatékonyabban működő tantestület felállításában legyen érdekeltek. Természetesen a pedagógusok jelentős része az eredeti intézményében maradt, de minden iskolába – főként a Szántó Kovács János Általános Iskolából a tanulókat a legnagyobb számban befogadó Varga Tamás Általános Iskolába és Szent István Általános Iskolába – kerültek „szántós” tanárok. Utóbbi iskolában az igazgatói posztot is a megszüntetett intézmény egyik pedagógusa kapta.¹¹⁹ Az első tanévet követően egy intézményben történt igazgatóváltás, melynek a legfőbb oka az volt, hogy az

¹¹⁹ A megszüntetett Szántó Kovács János Általános Iskola közkedvelt és elismert igazgatója nem vállalt igazgatói pozíciót, ám igazgatóhelyettesként és a települési szintű IPR műhely vezetőjeként továbbra is a hódmezővásárhelyi közoktatás fontos szereplője maradt.

egyik belvárosi intézményben – a döntéshozók megítélése szerint – a beiratkozás időszakában nem azonosult kellőképpen az intézményvezető az integrált oktatás eszmerendszerével.

Kommunikáció

A deszegregációs program végrehajtása során a döntéshozók és a szakapparátus dolgozói kiemelt figyelmet fordítottak a kommunikációra. Mind a tágabb szakma, mind az érdekháló tagjait a lehetőségekhez mérten megpróbálták előzetesen tájékoztatni a lépésekről, megindokolni a döntéseket, releváns esetekben megvitatni az opciókat. Természetesen különböző metódusokat alkalmaztak az érintett szülők és gyermekek, a pedagógusok, a civil és szakmai szervezetek, illetve a közvélemény tájékoztatására.

A közoktatási intézkedési tervet véleményezték az érintett oktatási intézmények munkaközösségei és vezetői, a pedagógus-szakszervezetek, a szülői szervezetek, a diákönkormányzatok, a Cigány Kisebbségi Önkormányzat, valamint az Országos Oktatási Integrációs Hálózat. Mivel a dokumentum szakmailag megalapozott volt, a demográfiai és finanszírozási mutatók egyértelműen bebizonyították az alapvető átalakítás kényszerét, s megfelelő jövőképet tudtak felvázolni a radikális változtatások fájdalmas kényszerén túl, az érintettek elfogadták a tervet.

Az intézményvezetők legalább havi rendszerességgel megszervezett igazgatói értekezleten értesültek az átalakítási folyamat aktuális lépéseiről, ám az informális találkozók köre ennél jóval gyakoribb volt. Az átszervezés során bezárásra került intézményekben kiemelt hangsúlyt fektettek a szülők tájékoztatására: a Szántó Kovács János Általános Iskolában külön szülői értekezletet szerveztek az alsó és felső tagozat számára, a Móra Ferenc Külterületi ÁMK-ban pedig mind a négy telephelyen külön találkoztak a szülőkkel.

A kommunikációs stratégiában jelentős szerepet kapott a lokális és regionális médiumok – Városi Televízió, Rádió 7, Délmagyarország – felhasználásában rejlő lehetőség. A város politikai vezetői – kiemelten a település polgármestere¹²⁰ és Oktatási Bizottság vezetője¹²¹ – az oktatási iroda vezetője, az általános iskolák igazgatói, valamint az Országos Oktatási Integrációs Hálózat regionális koordinátora minden releváns munkafázis során rendszeresen sajtótájékoztatót tartott, televízió- és rádióadásokban szerepelt, annak érdekében, hogy a folyamat minden fontos lépése átlátható legyen az érdekháló tagjai számára. Megteremtették annak a lehetőségét is, hogy a város lakosai élő adásban, interaktív módon kérdezhessenek, kifejtthessék véleményüket.

Bár a hódmezővásárhelyi lakosság tájékoztatás egyértelműen prioritást élvezett, az országos közvélemény, illetve a szakmai körök informálása is kidolgozott stratégia mentén történt. Előbbi célcsoportot több országos médiumon,¹²² utóbbit szakmai konferenciákon és publikációkon keresztül tájékoztatták.¹²³ Hódmezővásárhely MJV önkormányzata is több tudományos, pedagógiai és közéleti workshop-ot, konferenciát rendezett, melyek közül

¹²⁰ Dr. Lázár János polgármester személyes elkötelezettsége és aktív szerepvállalása alapvetően meghatározta a Hódmezővásárhelyi Deszegregációs Program megszületését és végrehajtását.

¹²¹ Tóthné Kecskeméti Katalin nemcsak az önkormányzat Oktatási Bizottságának elnökeként, hanem a legtöbb „szántós” tanulót befogadó Varga Tamás Általános Iskola igazgatójaként is meghatározó szerepet vállalt a deszegregációs folyamat sikerében.

¹²² Többek között a Heti Világgazdaság, a Magyar Nemzet, a Népszabadság, a Kossuth Rádió, a Magyar Televízió, az RTL Klub, a TV2 és a Duna Televízió is tudósított több alkalommal a „Vásárhelyi Modellről”.

¹²³ Szakmai publikációk az Új Katedra, a Köznevelés, a Jegyző, illetve a Közigazgatás című lapokban, számos előadás tudományos és közéleti konferenciákon, workshopokon.

kiemelkedik a 2007. december 7-én megrendezett „Összetartó társadalom – rajtunk múlik, tegyük érte” című esélyegyenlőségi konferencia.¹²⁴

A pedagógusok deszegregációval és integrált oktatással kapcsolatos attitűdjei

A hódmezővásárhelyi pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleményének az elemzése során releváns esetekben a deszegregációs szempontból közvetlenül érintett iskolában dolgozó pedagógusok (érintett pedagógusok, N=108), illetve a deszegregációs program által közvetlenül nem érintett iskolában dolgozó pedagógusok (nem érintett pedagógusok, N=73) válaszait elkülönítve, egymással összehasonlítva kezeltem. A szegedi és hódmezővásárhelyi pedagógusok nézeteinek komparatív elemzésére a VIII. fejezetben keríték sort.

Az iskola hátránykompenzáló szerepével és az oktatási szegregációval kapcsolatos álláspontok

A hódmezővásárhelyi pedagógusoknak az iskola feladatairól, a társadalomban betöltött szerepéről alkotott véleménye alapvetően megegyezik LÉNÁRD–SZIVÁK kutatási eredményével: a gyermek személyiségének, illetve az intellektuális képességeinek a fejlesztését ítélték meg a két legfontosabb funkciónak (2001). A többi funkció sorrendje sem tér el markánsan, egyedül – a szegedi pedagógusok véleményéhez hasonlóan – a társadalom kulturális örökségének az előtérbe helyezése jelent jelentősebb változást a sorrendben (2001:42).

A válaszadók prioritásként kezelik az iskola hagyományos „pedagógiai” funkcióit, de a társadalmi szempontok is kiemelkedően fontosak számukra. A pedagógusszerephez kapcsolódó személyes szempontok egyértelműen a sorrend végére maradnak. A foglalkoztatási biztonság kapta a legalacsonyabb átlagértéket, ami nem váratlan egy jelentős létszámleépítést követően.

A deszegregációs szempontból befogadó iskolában dolgozó pedagógusok, illetve a deszegregációs program által nem érintett iskolában dolgozó pedagógusok nézetei között a kétmintás T-próba eredménye alapján mindössze a kulturális örökség áthagyományozásának megítélésében van szignifikáns különbség – utóbbiak valamivel fontosabbnak ítélik meg ezt a funkciót.¹²⁵ Az iskola társadalmi funkcióival kapcsolatos átlagértékek kiemelkedően magasak, a szórásértékek pedig igen alacsonyak. Ez arra enged következtetni, hogy a hódmezővásárhelyi pedagógusok kiemelkedő mértékben hisznek az oktatási rendszernek a társadalmi fejlődésre gyakorolt pozitív hatásában.

¹²⁴ A konferencia programja megtalálható a 8. számú mellékletben.

¹²⁵ F=15,3; t=-1,98; p=0,049

27. táblázat Az iskola funkcióival kapcsolatos vélemények

	Átlag 1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért	Szórás	Elemzszám (fő)	Sorrend 2009. 2001.
Lehetőséget biztosít minden gyermek személyiségének harmonikus fejlesztésére	3,87	,368	178	1. 1.
Biztosítja a gyermekek tudásának és intellektuális képességeinek magas szintre fejlesztését	3,79	,451	177	2. 2.
A társadalom kulturális örökségének megőrzése és átadása a fiatalabb generációknak	3,73	,516	178	3. 9.
Biztosítja a társadalom normáinak elsajátíttatását	3,70	,538	176	4. 3
Fontos eszköze a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének	3,63	,581	176	5. 5.
Az otthon hiányosságait kompenzálja, biztonságot nyújt a rászoruló gyermekeknek	3,58	,610	175	6. 4.
A gazdaság és a társadalom igényeit figyelembe véve munkaerőt képez	3,32	,764	171	7. 7.
Lehetőséget biztosít a tanár önmegvalósítására	3,30	,713	176	8. 6.
Munkahelyet teremt a pedagógusok számára	3,30	,848	174	9. 8.

A gyakorisági eloszlások áttekintése alapján azt is kijelenthetjük, hogy a hódmezővásárhelyi pedagógusok kiemelkedő arányban fogadják el az iskola hátránykompenzáló funkcióját. Az adatközlők kétharmada teljes mértékben egyetért azzal az állítással, hogy az oktatási rendszer szereplőinek feladatot kell vállalniuk a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésében.

28. táblázat Az iskola esélyegyenlőséghez kötődő társadalmi funkcióival kapcsolatos vélemények (N=181, %)

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben egyetért	NT/NV
Az otthon hiányosságait kompenzálja, biztonságot nyújt a rászoruló gyermekeknek	0,6	4,4	30,4	61,3	3,3
Fontos eszköze a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének	-	5,0	26,0	66,3	2,8

A szabad iskolaválasztás lehetőségével kapcsolatban a hódmezővásárhelyi pedagógusok differenciáltan nyilatkoztak, számottevő azoknak az aránya, akik csak fenntartásokkal támogatják ezt az alapjogot. Ennek ellenére többségük egyértelműen egyetért azzal, hogy a szülők korlátozás nélkül dönthessenek a gyermekük iskolájának kiválasztásáról.

Nagyon vegyes a megítélése annak az állításnak, miszerint a szülőknek joguk van ahhoz, hogy a gyereket a saját társadalmi háttérükhöz hasonló környezetből érkező gyerekek által látogatott iskolába írassák be. A válaszadók egynegyede markánsan elutasítja a szegregációt, egyötöd viszont egyértelműen támogatja. A körzeten kívüli beiratkozók „képzési hozzájárulását” viszont döntő többségük elutasítja.

29. táblázat A szabad iskolaválasztással kapcsolatos vélemények (N=181, %)

	Egyáltalán nem ért egyet	Inkább nem	Inkább igen	Teljes mértékben egyetért	NT/NV
A szülőknek joguk van arra, hogy a gyereket abba az iskolába írassák be, amelyiket a legjobbnak tartják	3,3	6,6	28,2	56,4	5,5
A szülőknek joguk van arra, hogy a gyereket abba az iskolába írassák be, ahol a többi gyermek családi háttere a sajátjukhoz hasonló	26,5	22,1	24,3	19,3	7,7
Ha egy szülő nem a körzeti iskolába iratja be első osztályos gyermekét, akkor fizessen képzési hozzájárulást	58,0	13,8	9,4	5,0	13,8

A szabad iskolaválasztás megítélésével kapcsolatban szignifikáns különbség fedezhető fel a deszegregációs program által közvetlenül érintett, illetve a közvetlenül nem érintett iskolák pedagógusai között: előbbiek között kevesebb a szabad iskolaválasztás feltétlen híve, többen ellenzik az iskolai körzeten kívüli beiratkozást.

30. táblázat A szabad iskolaválasztással kapcsolatos vélemények (N= 181)

	Érintett		Nem érintett		Levene		Kétmintás t/d	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t/d	p
A szülőknek joguk van arra, hogy a gyereket abba az iskolába írassák be, amelyiket a legjobbnak tartják	3,28	0,789	3,71	0,684	7,83	,006	-3,86	,000

Megjegyzés: 1=egyáltalán nem ért egyet; 4=teljes mértékben egyetért

Az elkülönítés következményeit elemezve látható: majdnem minden hódmezővásárhelyi pedagógus elvetette azt az állítást, hogy a szegregáció semmiféle hátránnyal nem jár az elkülönített körülmények között tanuló cigány diákok számára. Az adatközlők választásai során egyértelműen kiderült, hogy az elkülönítés fő veszélyét az előítéletek és a diszkrimináció növekedésében látják, az oktatási minőség leromlását többségük nem tartja valós veszélynek.

A deszegregációs program során közvetlenül érintett iskolák pedagógusainak véleménye jelentősen eltér a közvetlenül nem érintett intézmények tanárainak álláspontjától. Az érintettek körében kiugróan magas azok aránya, akik szerint az elkülönítés diszkriminációval jár: háromnegyedük egyetértett ezzel az állítással. Minden harmadik érintett pedagógus szerint a tanulással szembehelyezkedő csoportnormák alakulnak ki a szegregált intézményekben, egyötödük szerint pedig tananyagcsökkentéssel jár az elkülönítés. A közvetlenül nem érintett iskolák pedagógusai körében közel 10 százalékponttal alacsonyabb ezen állításokat megfogalmazók aránya.

31. táblázat Cigány tanulók elkülönítésének negatív hatásai (%)

	Érintett N=108	Nem érintett N=73
Később beilleszkedési problémákhoz vezet	62,0	67,1
Hiányzik a pozitív példa	42,6	37,0
Hátrányos megkülönböztetést jelent	75,0	58,9
Hiányzik a sokszínűség	26,9	19,2
Általánossá válik a tanulással szembehelyezkedő magatartás	33,3	23,3
A tanár a tananyag csökkentésével reagál	18,5	9,6
A képzettebb tanárok elmennek az iskolából	7,4	9,6
Leromlik az iskola infrastrukturális állapota	9,3	9,6
Semmilyen hátránnyal nem jár	0,9	2,7

Megjegyzés: több válasz is lehetséges!

A szegregált iskolák bezárásának magyarázata során a hódmezővásárhelyi pedagógusok az előző kérdés eredményeiből logikusan következő választ adtak: többségük szerint a hátrányos megkülönböztetés megszüntetése indokolja az intézmények felszámolását. Az alacsony oktatási minőség szempontja még a szegedi adatközlők válaszainak megoszlásához képest is rendkívül alacsony. A válaszmegtagadók aránya alacsony, a megkérdezettek többsége kialakította a kérdéssel kapcsolatos álláspontját.

32. táblázat A deszegregáció/iskolabezárás elsődleges okának megítélése (%)

	Érintett N=108	Nem érintett N=73
Ezek az iskolák a legrosszabbul felszereltek	0,9	-
Ezekben az iskolákban alacsony az oktatás minősége	0,9	2,7
Ezek az iskolák gátolják az előítéletek megszűnését	14,8	15,1
Az elkülönítés ezen formája hátrányos megkülönböztetést jelent	71,3	54,8
Egyéb	4,6	21,9
Nem tudja/nem válaszolt	7,4	5,5

A problémák „eticizálása”

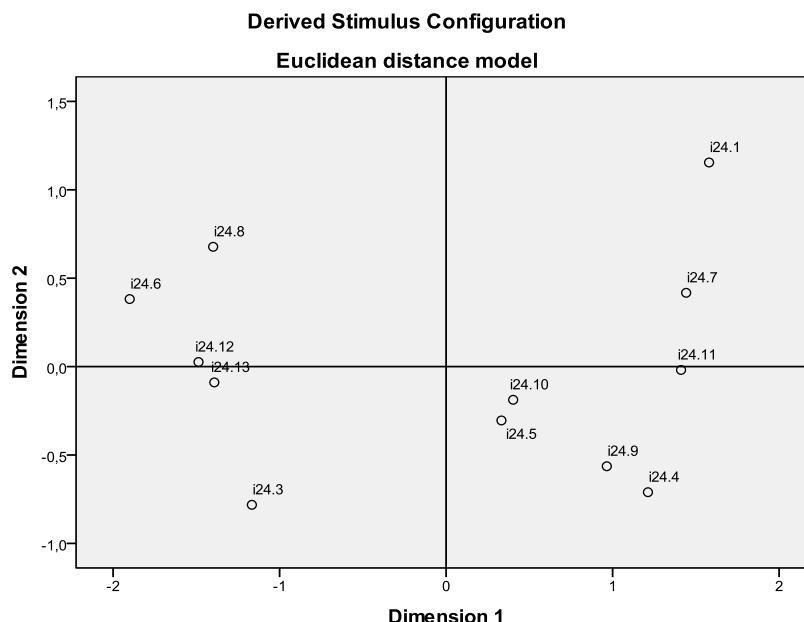
A Bogardus-skála elemzése alapján hódmezővásárhelyi pedagógusok is a cigányokkal szemben tartják a legnagyobb társadalmi távolságot. Jelentős ugyan a válaszmegtagadók aránya, de jóval alacsonyabb, mint a szegedi pedagógusok esetében. Összességében minden második válaszadó elfogadna vagy befogadna családjába cigány származású személyt, ami közel 15 százalékponttal magasabb arány, mint a szegedi pedagógusok esetében.

33. táblázat Cigányokkal szembeni társadalmi távolság mértéke (%)

	Érintettek N=108	Nem érintettek N=73
Megakadályozná	1,9	5,5
Lebeszélne	24,1	26,0
Elfogadná	41,7	42,5
Természetesnek venné	5,6	8,2
Kifejezetten örülne neki	0,9	1,4
Nem tudja/nem válaszolt	25,9	16,4

Megjegyzés: A mérőeszközben szereplő pontos kérdés: „Ön hogyan fogadná (örülne-e neki avagy ellenezné), ha gyermeke választottja cigány származású volna?”

A többdimenziós skálázás eredménye megmutatja, hogy a függőleges tengelytől a negatív tartományban a legtávolabb elhelyezkedő, leginkább elutasított cigányok csoportjához (v24_6) közeli pozíciókat vettek fel más etnikai kisebbségek csoportjai is, egyedül zsidók kerültek a tengely másik, pozitív oldalára.¹²⁶ Nem etnikai kisebbségek közül egyedül az „iskolázatlanabb” kategória szerepel a negatív tartományban.



15. ábra Többdimenziós skálázás, kisebbségekkel szembeni társadalmi távolság
(Stress: 0,08293 R Square: 0,96919)

¹²⁶ i24_1= gazdagabb; i24_2=arab; i24_3=iskolázatlanabb; i24_4=más vallású; i24_5=szegényebb; i24_6=cigány; i24_7=iskolázottabb; i24_8=néger; i24_9=paraszt; i24_10=zsidó; i24_11=munkás; i24_12=kínai; i24_13=morén

A rejtett, etnikai alapú előítéletek a hódmezővásárhelyi pedagógusoknál is feltárhatóak a tanulók támogatásával kapcsolatos két kérdés eredményeinek az összehasonlításával. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat jóval kisebb arányuk teszi felelőssé a helyzetükért, mint a cigány származásúakat.

A deszegregációs program által közvetlenül érintett iskolákban dolgozó pedagógusok körében az érdem szerinti támogatás híveinek nagyobb az aránya, mint a nem érintett pedagógusok körében. Előbbi csoport halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos véleménye kevésbé különbözik egymástól, mint a nem érintett pedagógusoké, így a hódmezővásárhelyi alminta kapcsán is kijelenthető, hogy a befogadó iskolák pedagógusai kisebb arányban magyarázzák etnikai szempontokkal a tanulók iskolai sikertelenségét.

34. táblázat A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos vélemények (%)

	Érintett N=108		Nem érintett N=73	
	HHH	Cigány	HHH	Cigány
A tanulók nem felelősek azért a helyzetért, amiben vannak, ezért őket mindenképpen támogatni kell.	60,2	43,5	72,6	41,1
Csak azokat a tanulókat kell támogatni, akik ezt viselkedésükkel, hozzáállásukkal kiérdemelték.	32,4	48,1	16,4	41,1
Csak azokat a tanulókat kell támogatni, akik tehetségesek.	1,9	0,9	-	-
Nem kell kiemelten támogatni e tanulókat.	0,9	4,6	1,4	5,5
Nem tudja / nem válaszolt	4,6	2,8	9,5	12,3

A hódmezővásárhelyi pedagógusok jóval alacsonyabbnak ítélik meg az etnikai jellegű konfliktusok jelentőségét az etnikai szempontból heterogén iskolákban, mint a szegedi pedagógusok. Szembetűnően nagy a különbség a deszegregációs program által közvetlenül érintett iskolák, illetve a többi iskola pedagógusainak véleménye között. Előbbiek, tehát az etnikai szempontból heterogén közösségekben oktatók közel 40 százaléka nyilatkozta, hogy nem jár együtt különösebb konfliktusokkal a cigány és nem cigány származású tanulók együttnevelése.

35. táblázat Interetnikus konfliktusok az iskolában (%)

	Érintett N=108		Nem érintett N=73	
	HHH	Cigány	HHH	Cigány
Nagyon súlyos problémát jelentenek	1,9		9,6	
Problémát jelentenek	54,6		71,2	
Nem jelentenek problémát	39,8		15,1	
Egyáltalán nincs ilyen jellegű probléma	0,9		-	
Nem tudja/nem válaszolt	2,8		4,1	

VII. ESETTANULMÁNY III. – A HALLGATÓI MENTORPROGRAM

Amikor egy deszegregációs intézkedés egy hosszú távú célt szem előtt tartva megszüntet egy szegregált iskolát, az intézkedés a bezárt iskola tanulói, illetve a fogadó iskolák pedagógusai számára nehéz helyzetet teremt. Tanulónként eltérő mértékben, de mindenképpen valamiféle többlet terhet jelent a gyermekek számára az iskolaváltás, „átlagos” esetben is. Az új közösség és az eltérő iskolai normák mellett a jóval magasabb tanulmányi követelményekhez is alkalmazkodnia kell az integrált diákoknak. Nem kétséges, hogy hátrányos életkörülményeik miatt az integrált tanulók többsége egyébként is a lemaradók közé tartozna, a szegregált oktatásukból adódóan azonban további hátrányokat kell leküzdeniük az iskolaváltást követően.

Az egyébként is sok nehézséget prognosztizáló szegedi deszegregációs program előkészítése során reális veszélyként állt fent a „rideg integráció” veszélye, mely során a jogszabályi előírásoknak ugyan megfelelnek az intézményi- és osztályszintű arányszámok a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tekintetében, de a valós befogadás – pedagógiai és/vagy attitűdbeli okokból – nem történik meg. Így a deszegregáció célcsoportjához tartozó potenciális nyertesek a hiányzások magas száma miatt, vagy tanulmányi okokból a deszegregáció egyértelmű veszteseivé válnak.

A kudarc elkerülése érdekében a Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület Hallgatói Mentorprogram néven pedagógusjelöltek mentorálási segítségével alapuló hátránykompenzáló programot szervezett. A mentorálás ritkán alkalmazott – de láthatóan egyre inkább terjedő – megoldás hazánkban. A nemzetközi kutatások és az eddigi hazai tapasztalatok egyaránt arról számolnak be, hogy a hátrányos helyzetű tanulók társas kapcsolataira, motivációjára, tanulmányi eredményére pozitív hatást gyakorolhat (FEJES ÉS MTSAI, 2008).

Az alábbiakban azt vizsgálom meg, hogy a szakirodalomban leírtak beigazolódta-e a szegedi és hódmezővásárhelyi kísérlet esetében. Egy deszegregációs folyamat során a tanulmányi és szociális integráció kulcsidőszaka az első tanév, sőt utóbbi esetében kiemelten az első negyedév. Az alábbiakban – program kereteinek leírását követően – részletesen elemzem a Hallgatói Mentorprogram első tanévének eredményeit, majd bemutatom a 2008/2009. és 2009/2010. tanév változásait. Ezt követően a mentorhallgatók integrált oktatással és mentorálással kapcsolatos tapasztalatait összegzem, illetve választ keresek arra a kérdésre, hogy hogyan járult hozzá a pedagógussá válásukhoz a mentorprogram.

A Hallgatói Mentorprogram megvalósítási keretei

A deszegregációs folyamat támogatása céljából a Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület pedagógusjelöltekből álló mentorhálózatot szervezett Szegeden, a 2007/2008. tanévben. A következő évtől hódmezővásárhelyi iskolák is részt vesznek a programban, a 2009/2010. tanévtől pedig Algyői Általános Iskolával bővült ki a Hallgatói Mentorprogram által támogatott intézmények köre.

A szakmai háttérrel a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete biztosítja a program számára. A 2010. évtől a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézete is támogatja a programot. A célcsoport elérésében az első két tanév folyamán a szegedi roma

szülőkből álló Lakhatás Iskolázottság Foglalkoztatottság Közhasznú Egyesület (L.I.F.E) segítette a programot, 2008. őszétől pedig a Hódmezővásárhelyi Romák Egyesülete látta el ugyanezt a funkciót Hódmezővásárhelyen. A programot a Roma Education Fund támogatja anyagilag.

A Hallgatói Mentorprogram elsődleges rövid távú célja a program elindításakor a szegregált iskolából kikerülő, halmozottan hátrányos helyzetű – többségében cigány származású – diákok tanulmányi és szociális integrációjának elősegítése, a megnövekedett pedagógiai feladatok elvégzéséhez segítő személyzet biztosítása az iskola pedagógusainak és az új feladatkörbe került mentortanároknak egyaránt. Hosszú távú célként egy vertikálisan kiterjedt – a korai fejlesztéstől a felsőfokú oktatásig tartó – stabil hátránykompenzáló rendszer kiépítése lett kítűzve, az érintett településeken.

Másodlagos rövid távú célkitűzésként az elhivatott pedagógusjelöltek számára tapasztaltszerzést és szakmai fejlődést jelentő gyakorlati hely biztosítását határozták meg a program vezetői, hosszú távon pedig a pedagógusképzés praxisalapú megújításában is szerepet kíván vállalni a Hallgatói Mentorprogram.

A 2007/2008. tanévben a Szegedi Tudományegyetem 35 hallgatója támogatta a megszüntetett Móra Ferenc Általános Iskola tanulóinak beilleszkedését a befogadó iskolák mentortanárainak, fejlesztő pedagógusainak az irányításával. A tizenegy befogadó iskola mellett a programban részt vett egy további szegedi általános iskola is. Annak ellenére, hogy az intézmény nem fogadott tanulót a megszüntetett Móra Ferenc Általános Iskolából, a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók magas arányára tekintettel, az intézmény kérésének megfelelően ezen iskolában is támogatta a pedagógusok munkáját két mentorhallgató.

A 2008/2009. tanévben nemcsak az iskolák köre, hanem a mentorhallgatók létszáma is növekedett: 11 szegedi és 4 hódmezővásárhelyi feladatellátási helyen, összesen 40 mentorhallgató támogatta a tanulók integrációját. A 2009/2010. tanévben szakmai és finanszírozási okokból 11 feladatellátási helyen 25 mentorhallgató és összesen további 25 önkéntes működtette a programot.

A mentorhallgatókat önéletrajz, motivációs levél, illetve személyes interjúk alapján választották ki a jelentkezők közül a program vezetői.¹²⁷ A mentorhallgatók között elsősorban felsőbb-éves, tanár, tanító és pszichológia szakos hallgatók, illetve gyógypedagógusnak készülő kaptak helyet. A kiválasztottak többsége gyakorlattal rendelkező általános iskolás korú gyermekek szabadidős tevékenységeinek szervezésében, kézműves és sport tevékenységek oktatásában, illetve nyelvtanításában, korrepetálásában.

Az első tanév során a mentorhallgatók heti 6-8 órát töltöttek az iskolában – később ez az óraszám standard módon heti 8 órára növekedett. Feladataik közé a következő tevékenységek tartoztak: rendszeres találkozás a mentorált tanulókkal, helyzetük nyomon követése; korrepetálás; fejlesztés; kapcsolattartás a mentorált tanulók szüleivel; a többségi tanulókkal közös programok szervezése; közös gondolkodás a tanulókkal, tanárokkal a felmerülő iskolai problémák megoldása érdekében; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció. A mentorhallgatók beosztását az adott iskolába átkerülő tanulók létszámához igazították a program vezetői, átlagosan 3-4 mentorált tanulót osztottak egy hallgatóra.

¹²⁷ A Hallgatói Mentorprogramot a SZTE Neveléstudományi Intézete részéről Fejes József Balázs, a DARTKE részéről pedig Szűcs Norbert vezette a 2007/2008. és a 2008/2009. tanévben. A 2009/2010. tanévtől az operatív irányítási feladatok egy korábbi mentorhallgatóhoz, Kelemen Valéria projektvezetőhöz lettek delegálva.

36. táblázat Mentorhallgatók száma intézményenként

Iskola	2007/2008. tanév		2008/2009. tanév		2009/2010. tanév	
	Mentorhallgatók létszáma (fő)	Mentorált diákok létszáma (fő)	Mentorhallgatók létszáma (fő)	Mentorált diákok létszáma (fő)	Mentorhallgatók létszáma (fő)	Mentorált diákok létszáma (fő)
S Z E G E D						
Alsóvárosi Általános Iskola	5	23	5 junior	27	X	X
Arany János Általános Iskola	2	8	X	X	X	X
Béke Utcai Általános Iskola	4	14	1 senior 2 junior	8	X	X
Dózsa György Általános Iskola	2	7	1 senior 2 junior	5	1 senior 1 junior 2 önkéntes	10 + 1 (2. félévtől)
Gedői Általános Iskola és A. M. I.	2	7	2 junior	7	X	X
Jerney János Általános Iskola	X	X	X	X	2 junior	3 + 4
József Attila Általános Iskola és Szakiskola	4	16	1 senior 2 junior	13	X	X
Makkosházi Általános Iskola	3	9	2 junior	5	X	X
Orczy István Általános Iskola	2		2 senior	10	1 senior 1 junior 1 senior	17
Rókusi Általános Iskola	3	14	3 senior	12	2 junior 2 önkéntes	19
Rókusvárosi II. számú Általános Iskola és A. M. I.	3	11	3 senior	9	2 junior 2 önkéntes	11
Tarjáni Magyar-Német Kéttannyelvű Általános Isk. és A. M. I.	2	7	1 senior	7	X	X
Weöres Sándor Általános Iskola	3	13	2 senior	4	2 junior 1 önkéntes	7 + 6
H Ó D M E Z Ö V Á S Á R H E L Y						
Klauzál Gábor Általános Iskola	X	X	2 junior	20	1 senior 2 junior 1 önkéntes	14
Klauzál Gábor Általános Iskola, Nádor utca	X	X	1 senior 2 junior	12	1 senior 2 junior	18 + 10
Szent István Általános Iskola	X	X	3 junior	24	2 senior 1 önkéntes	15
Varga Tamás Általános Iskola	X	X	1 senior 2 junior	13	2 junior 2 önkéntes	10 + 8
A L G Y Ó						
Algyői Általános Iskola	X	X	X	X	2 junior	14
Összesen	35	129	40	176	36	167

A mentorhallgatók a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete által szervezett, a projektet kísérő két féléves képzésben vettek részt, melynek keretében egyrészt a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának helyzetével, továbbá a mentoráláshoz szükséges információkkal ismerkedhettek meg; másrészt az iskolai mentorálás során hasznosítható anyagok gyűjtése, kidolgozása történt ezen szeminárium során. Emellett a kurzus fórumot biztosított az iskolai munka tapasztalatainak közreadására, illetve a tapasztalatokra építve a mentorálás hatékonyságának növelésére.¹²⁸

A program működését továbbá weblap,¹²⁹ és egy hozzá kapcsolódó zártkörű konzultációs fórum támogatta, mely egyrészt a program résztvevőinek folyamatos kapcsolattartására kínált lehetőséget, másrészt ezen felületen elhelyezésre kerültek a program során hasznosítható ötletek, kidolgozott projektek, a tapasztalatok alapján ezek értékelése, illetve a programhoz kapcsolódó adminisztráció.

Az első tanév

Tanulmányi integráció

A mentorhallgatók beszámolója alapján a megfelelő mentori kapcsolat kialakítása a legtöbb esetben nem jelentett nehézséget, a tanulók reakciói pozitívak voltak, várták a közös tevékenységeket. Az iskolában rendszeresen megjelenő tanulók¹³⁰ közül mindössze két tanuló utasította el teljes egészében a segítséget, vélhetően azért, mert ez plusz délutáni elfoglaltságot jelentett volna számukra. A felzárkóztatás szervezésének két formája alakult ki:

1. kizárólag a tanítási idő befejezése után (a tizenkét iskolából hétben);
2. főképp a tanítási idő befejezése után, de egyes órákról kivihették a mentorhallgatók a tanulókat – hasonlóan a mentortanárok által kialakított gyakorlathoz. (Ez elsősorban a készségtárgyakat jelenti, de a szaktárgyak esetében is előfordult a pedagógusok döntésétől függően, továbbá az adott óra célja is nagyban befolyásolta.)

Mindkét megoldás mellett és ellen szólnak érvek. A tanulók a hiányos alapképességek, előismeretek miatt sokszor nem tudták követni az órák menetét, így indokolt lehetett az egyes tanórákról való kiemelés. Ugyanakkor a készségtárgyak esetében pont azokról az órákról hiányoztak a tanulók, melyek lehetőséget biztosíthatnak a sikerélményekre, a társaikkal való kapcsolatteremtésre. Néhány esetben azt tapasztaltuk, hogy a tanítási időben való foglalkozást egyes tanárok a problémás tanulóktól való megszabadulás lehetőségeként használták. Meg kell említeni még, hogy a tanulók fáradtak, dekoncentráltak már a tanítási idő után, így kevésbé hatékony a munka ebben az időszámban. A délelőtti foglalkozások további korlátját a rendelkezésre álló helyiségek hiánya jelentette, mely sok esetben még délután is problémát okozott.

Azokban az iskolákban ahol jó az együttműködés a mentorhallgatók és pedagógusok között, a tanárok a számonkérés előtt gyakran jelezték, hogy mely területen van lemaradása a diákoknak, ami így a korrepetálások központi elemévé válhatott. Jellemző volt, hogy a tanárok figyelembe vették az integrált tanulók jelentős lemaradását, esetenként könnyített dolgozatot írtak velük. Ugyanakkor ennek is voltak hátulütői, a tapasztalatok szerint néhány

¹²⁸ A „Hátrányos helyzetű tanulók mentorálása” és a „Mentortalálkozó” című kurzusokat Fejes József Balázs vezette.

¹²⁹ <http://www.mentorprogram.eu>

¹³⁰ Tizenhárom tanuló nem látogatja új iskoláját, többségük korábbi iskolájukban is túllépte a megengedett hiányzás mértékét.

tanulónál ez kedvezőtlenül alakította az önértékelést, különösen, ha a könnyített dolgozat is rosszul sikerült, illetve esetenként az osztálytársakkal alakuló kapcsolatokra is negatívan hatott.

Problémát jelentett, hogy néhány pedagógus mereven ragaszkodott a többségre beállított értékelési megoldásokhoz, ez pedig gyakran a tanulók motivációját is visszavetette. A nagymérvű lemaradás okán a megszokott követelményekhez való ragaszkodás esetén természetesen a tanulók jelentős része évisméltésre kötelezhető, de jó részük ebben az esetben sem tudna felzárkózni, miközben az általános iskola elvégzése is veszélybe kerül.

A tanulmányi lemaradás mértékét a félévi és az év végi érdemjegyek élesen tükrözik, félévkor a felső tagozatos tanulók közel 80, év végén 70 százalékának osztályzatai között szerepelt legalább egy tantárgyból elégtelen. A felzárkóztatás legproblematikusabb része egyértelműen az, hogy miközben az önálló tanuláshoz szükséges alapvető képességek működése nem megfelelő, tartani kellene a „tempót” az osztállyal, és a tanulók értékelése is a tananyaghoz kötődik. Vagyis ha a felzárkóztatás a képességekre irányul, a tanulók osztályzatai romlanak. A probléma különösen jelentős, ha figyelembe vesszük, hogy egyes képességek optimális működése (pl. olvasás, l. részletesebben JÓZSA, 2006) több éves fejlesztést igényel, azaz a rendelkezésre álló keretek között ez a hátrány a tanulók egy részénél valószínűleg már nem hozható be.

Szociális integráció

A mentorhallgatók beszámolóai alapján a mentoráltak jelentős részénél megfelelően haladt az osztályközösségbe való beilleszkedés, valamivel több, mint negyedük tekintetében azonban az első tanév végén még kritikus volt a helyzet. A szociális integráció tapasztalataink szerint elsősorban a felső tagozatban, és főképp a lányok esetében lassabb. A fiúk esetében a sikertelen integráció gyakran társakkal szembeni agresszív viselkedést eredményezett, míg a lányokra a kapcsolatok hiánya, a túlzottan visszahúzódó magatartás volt jellemző. Ebben a tekintetben sajnos nincs viszonyítási pont, vagyis nem ismert, hogy egy iskolaváltás utáni megfelelő szociális beilleszkedéshez milyen időtartam szükséges, illetve mikor tekinthető az optimálisnak.

A szociális integrációt leginkább közös szabadidős tevékenységek szervezésével kívánta a program elősegíteni. Meglepő azonban, hogy a pedagógusok egy része nem tulajdonított jelentőséget ennek, kizárólag a tanulmányi lemaradásra fókuszált, miközben jól látható volt, hogy motiváltabbak és sikeresebbek voltak azok a tanulók, akik erősebben kötődtek az új közösségükhöz.

A tizenkét iskolából nyolcban vezettek a mentorhallgatók korrepetálást meghaladó foglalkozásokat, melyek célja: az integrált tanulók kapcsolatának erősítése az iskola többi tanulóival (különös tekintettel a roma tanulók befogadására), a mentorhallgatók és tanulók közötti bizalom mélyítése, az iskola iránti attitűd javítása, tanulás játékos formában, a szabadidő hasznos eltöltése. A foglalkozások rendkívül sokszínűek voltak, a kézműves foglalkozásoktól kezdve a filmklubon át tanulásmódszertani szakkörökig szerveztek programokat a mentorhallgatók. Kiemelt cél volt a „mórás” és a többi tanuló együttes foglalkoztatása. A meglévő keretek ezt nem minden esetben engedték (pl. az iskola többségi tanulói közül kevés volt jelen az iskolában délután, az iskolák nem tudtak szabad helyiséget biztosítani), ugyanakkor ahol sikerült közös programokat szervezni, ott az integrált tanulók számát jóval meghaladta az iskola többi tanulóinak létszáma, egyes délutáni programokon rendszeresen 40-50 gyermeket foglalkoztattak egyszerre a mentorhallgatók. A tapasztalatok szerint ezek a foglalkozások néhány hét alatt látható javulást eredményezhetnek a tanulók szociális integrációjára, különösen a roma tanulók elfogadása terén.

Magántanulók

Az első tanévben összesen 10 diák kapott magántanulói státusz a befogadó iskolákban. Ezeket egyrésztől szülői kérésre, kisebb testvérek gondozására, beteg szülő ápolására hivatkozva igényelték, másrésztől a szülő és az iskola megegyezése alapján a közösségbe való beilleszkedés nehézségei miatt adták meg. A 11 befogadó iskola közül öt intézményben minősítettek magántanulóvá gyermekeket, két iskolában 3-3 tanuló esetében is ilyen döntés született.

Bár a magántanulói státusz az oktatási rendszerből való kihullással fenyeget, a mentorhallgatók jelenléte bizonyos tekintetben védettséget jelentett. A magántanulók többsége az év első felében rendszeresen megjelent az iskolában, a mentorhallgatók segítségét szívesen vették, a második félévben azonban a magántanulók többsége már rendszertelenül látogatta iskoláját. A tapasztalatok szerint ezen foglalkozásokon bizonyos könnyebbséget jelentett, hogy nem kellett az osztályok haladási ütemét követni, így több időt jutott a képességek fejlesztésére.

A program vezetői azonban határozottan képviselték véleményünket, miszerint a magántanulóvá nyilvánítás nem lehet a nehezebben integrálható tanulók kezelésének módszere, nem lehet egy újfajta szegregáció eszköze. Ezen álláspontot megerősítette, hogy a kötöttségek csökkenését látva a tanulók kedvet kaptak a magántanulói státusz igényléséhez, különösen testvérek esetében. Előfordult, hogy egy tanuló azért iratkozott át másik iskolába, mert – a szülővel közösen – úgy vélte, könnyebben szerezhet ilyen státuszt az új intézményben, ahol erre már többször volt korábban precedens. Ebben a kérdésben az iskolavezetők magatartása természetesen kulcsfontosságú, az igazgató az idézett esetben megakadályozta az indokolatlan magántanulóvá nyilvánítást. Ezt az álláspontot a fenntartó oktatási szakapparátusának vezetője is határozottan képviselte.

Pedagógusok

A Hallgatói Mentorprogram hatáselemzése során egyértelműen kiderült, hogy a deszegregációs intézkedéssel az iskolaigazgatók, pedagógusok többsége nem értett egyet. Mind a fogadó, mind a bezárásra kerülő iskola pedagógusainak döntő többsége a szegregált iskola felmenő rendszerben történő megszüntetését tartotta volna a legjobb megoldásnak. A már említett információhiány mellett a tanulók tudásszintjének felmérést hiányolták sok esetben, mely többek között hozzájárulhatott volna a gyógypedagógiai ellátást igénylő tanulók számára a megsegítés optimális formáinak a gyorsabb megtalálásához.

Az egyetértés hiánya tapasztalataink szerint néhány esetben a mentortanárok beilleszkedését is hátráltatta. Volt olyan tantestület, ahol a pedagógusok többsége – nyíltan konfrontálódva, vagy passzívan bojkottálva – a mentortanárt vádolta a kialakult nehézségekért, az új kolléga személyes felelősségének tekintette a diákok nagyfokú tanulmányi lemaradását. Mivel a mentortanárok elsősorban a pedagógusok visszajelzései alapján igyekeztek pótolni a hiányosságokat, ez egy-két iskolában komolyan befolyásolta munkájuk, illetve ezen keresztül a mentorhallgatók munkájának hatékonyságát.

Fontos megemlíteni, hogy a korábban, extrém mértékű szegregáció körülményei között valóban kevés részsikert felmutató, és a megoldhatatlannak tűnő feladatban elfásuló pedagógusok többsége újra motiválttá vált, a mentorált tanulók elkötelezett patrónusának minősült. A hagyományostól eltérő munkakörben a mentortanárok, illetve a mentorhallgatók számos olyan feladatot is elláttak, melyeket az iskoláknak egyébként nem lett volna lehetőségük ellátni, vagy amelyekben a szociális hátrányok miatt a tanulók az átlagosnál jóval

kevesebb segítségre számíthattak a szülőktől (pl. középiskolai nyílt napok megtekintése, továbbtanulás irányának megválasztása, rendszeres családlátogatás, kíséret logopédiai fejlesztésre).

A mentortanárok, mentorhallgatók és az integráló iskolák pedagógusainak kooperációja leginkább azokban az iskolákban volt a megfelelő, ahol eredetileg is alkalmazásban állt fejlesztő pedagógus. Ez minden bizonnyal annak köszönhető, hogy az ilyen irányú munka ismert, illetve elismert az intézményben, másrésről ezekben az iskolákban több tapasztalattal rendelkezhetnek a többletsegítséget igénylő tanulókkal való foglalkozásban. A tanárok hozzáállása az újonnan érkezett halmozottan hátrányos helyzetű tanulókhöz rendkívül vegyes képet mutat egyazon iskolán belül is, az iménti megállapítás azonban ebben az esetben is érvényes. Azon iskolákban, melyek a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában tapasztalatokkal rendelkeznek, általánosságban pozitívabb attitűd, elfogadóbb hozzáállás tapasztalható.

A mentorálás eredményei

A mentorálás eredményéről nehéz becslést adni, egyrésztől azért, mert a mentori kapcsolatnak elsősorban preventív hatása van az iskolai lemorzsolódás, hiányzás, antiszociális viselkedésformák előfordulásának csökkenésében, illetve a szülővel, kortársakkal való kapcsolatok pozitív irányú változásában mutatták ki kedvező hatást az eddigi vizsgálatok. (FEJES ÉS MTSAI, 2008). Másrésztől jelen esetben hiányoznak azok a viszonyítási pontok, melyek alapján a változások értékelhetők lennének (pl. a bezárt és befogadó iskolában szerzett osztályzatok nem összevethetők, a pedagógusok nem ismerik a tanulók korábbi teljesítményét).

Bár a mentori munka – a tanulók, szülők és tanárok többségének visszajelzései szerint – egyértelműen pozitívan befolyásolta az integrált diákok teljesítményét, a felzárkóztatás sok esetben reménytelennek tűnik, a tanulók egy részénél az általános iskolai bizonyítvány megszerzése jelenik meg elérhető célként. A pedagógusok véleménye szerint ugyanakkor az alsó tagozatosok jó részének megvan a reális esélye az új osztályhoz való felzárkózásra. A gyerekek többsége rendszeresen járt iskolába, ami komoly sikerként könyvelhető el, hiszen korábban a megszüntetett intézményt jóval rendszertelenebbül látogatták, közel 70-80 tanuló esetében alakult ki és vált természetessé egy „kvázi-magántanulói” viszony.

Ennek ellenére az évisméltések közel harmadára azért kerül sor, mert az igazolatlan órák száma meghaladta a tolerálható mértéket. A 2007. szeptemberében regisztrált 129 tanuló közül 62 tanuló sikeresen teljesítette a tanévet, 19 diák 3,00 tanulmányi átlag felett produkált. 20 tanuló pótvizsgázott egy vagy két tantárgyból, 36 pedig évisméltésre kényszerült, 13 esetben a hiányzások magas száma miatt. 11 fiatal kikerült a programból: másik településre, országba költöztek, iskolát váltottak vagy megszűnt az iskoláztatási kötelezettségük. 11 fiatal a tanév végén felvételt nyert középiskolába.

Az eredmények komplex értékelésénél természetesen nem szabad elfelejteni: a kompetenciamérések által bizonyítottan legrosszabbul teljesítő megyeszékhelyi iskolából kikerülő, így nagyfokú tanulmányi lemaradással küzdő, rendszeres iskolalátogatáshoz nem szokott, zömében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat támogatott a program. A befogadó iskolák szempontjából is erősen differenciált a kép: van olyan intézmény, ahol egyetlen évisméltésre sem került sor, de több iskolában majdnem az összes felső tagozatos diák megbukott legalább egy tantárgyból.

A DARTKE Egyesület Szeged MJV közvetett támogatásával, mentorhallgatók részvételével pótvizsgára felkészítő foglalkozásokat szervezett 2008. augusztusában, aminek köszönhetően minden tanuló sikeresen vizsgázott, senki nem kényszerült közülük évvisméltre.

A továbbfejlesztés irányai: a második és harmadik tanév változásai

A Hallgatói Mentorprogram a 2008/2009. tanévben kvantitatív és kvalitatív szempontból egyaránt fejlődött. A második év folyamán a mentorhallgatók száma 40 főre emelkedett. A növekedés egyik indoka az volt, hogy 3 hódmezővásárhelyi általános iskola (4 feladat-ellátási hely) csatlakozott a programhoz. Mindhárom intézmény érintett volt a hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés megvalósításában, így ezen a településen is halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban cigány származású, 7-8. évfolyamra járó tanulók közül kerültek ki a mentorált gyermekek.

Hódmezővásárhelyen a település döntéshozóinak és intézményvezetőinek a kérésére indult el a program. Az együttműködési szándék a pedagógiai munka minőségén is érződött. Szegeden viszont az együttműködési szándék hiánya, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának lecsökkenése miatt marad ki egy iskola a második tanévben támogatott intézmények közül.

A 2009/2010. tanévre jelentősen csökkent a programban részt vevő szegedi intézmények száma, mert a program vezetői úgy ítélték meg, hogy a továbbiakban csak ott tudnak a hallgatók hatékony munkát kifejtetni, ahol az intézményvezetők és a tantestület tagjainak többsége valós, és nem látszat-támogatást nyújt.¹³¹ Két újabb intézmény is bekerült viszont a támogatott iskolák körébe. Egyrészt az együttműködés szándékával keresték meg a program vezetőit, másrészt vállalták, hogy a hatékonyságmérésben partnerek lesznek, így az újonnan bekapcsolódott iskolákban professzionális keretek között lehetett méréseket végezni a tanév során.¹³²

A mentorprogram első tanévének hatáselemzése során egyértelművé vált, hogy a belső kommunikáció hatékonyságát fokozni kell. A mentorálás 2007. szeptemberi elindításakor többen a befogadó iskolák intézményvezetői, pedagógusai, illetve a mentortanárok közül bizalmatlanul fogadták a mentorhallgatókat. Példa nélküli pilot programban vettek részt, ismeretlen volt számukra a mentorhallgatói szerep. Több pedagógus a feladatainak megnövekedésétől tartott, inkompetensnek gondolta a hallgatókat, vagy az eseteleges kontroll lehetősége tette őket bizalmatlanná.

Ezen legitimációs problémákra számítottak a program indításakor a Hallgatói Mentorprogram vezetői. Elsősorban az intézményvezetőkkel és a mentortanárokkal kommunikáltak, személyesen, elektronikus levelezés segítségével és indirekt csatornákon keresztül. Kiderült, hogy a személyesen el nem ért pedagógusok körében – az első hónapokban – számos tévhit, negatív attitűd is élt a programmal kapcsolatban. Azonban a legjobb kommunikációs stratégia esetében is csak a hallgatók elkötelezett és lelkiismeretes munkája oszlathatta el a negatív attitűdöket. A program második évétől a stakeholderek

¹³¹ Ezen meggyőződés már az első tanévet követően is érlelődött, a tanulók érdekeit szem előtt tartva azonban ekkor még az együttműködés fenntartása mellett döntöttek a legtöbb intézmény esetében a program vezetői. A harmadik tanévben azonban a Roma Education Fund lecsökkentette a hallgatói ösztöndíjakra fordítható forráskeretet, így a hatékonyság szempontja jobban előtérbe került. Két tanévet követően már a korábbi mentoráltak egy része is elballagott azokból az iskolákból, melyekkel megszűnt a program együttműködése.

¹³² A szeged-kiskundorozsmai Jerney János Általános Iskola és az Algyői Általános Iskola csatlakozott a programhoz. A mérésben kontrolliskolaként együttműködést vállalt a körösladányi Tüköry Lajos Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, illetve a gyomaendrői Rózsahegyi Kálmán Kistérségi Általános Iskola is.

hálózatának megerősítésére már jóval kevesebb energiát kellett fektetni, ám a személyes elérésre és a széleskörű konzultációra a továbbiakban is szükség volt.

A program vezetői egyértelműen felismerték, hogy jóval több kreatív foglalkozásra van szükség a mentorált diákok motivációjának fenntartásához, illetve a szociális integráció támogatásához. A befogadó iskolák az integrációs támogatást – természetesen – saját programjaik megvalósítására fordították, így a mentoráláshoz szükséges eszközöket, segédanyagokat a második tanévtől a program költségvetéséből biztosították,¹³³ jóval bőségesebb mértékben, mint az indulás időszakában. Digitális kamerák használatával vizuális modult illesztettek a programba: 8 digitális fényképezőgép egyidejű használatával számos kreatív foglalkozást tudtak a mentorhallgatók megvalósítani, általában heterogén szervezeti keretek között.

A hiányosságok kezelésére további tudatos lépéseket is tettek a program irányítói. Leghatékonyabb döntésnek a tudatos csapatépítés, illetve a mentorhallgatók – és a mentortanárok egy része – számára szervezett innovatív pedagógiai módszereket kínáló, tréning-alapú képzések bizonyultak. A csapatépítő tréningeken kívül a második tanévben „tevékenységközpontú pedagógiák”, a harmadik tanévben pedig „tanulásmódszertan” képzést kaptak a hallgatók. Mindkét akkreditált, 30 órás tréning komoly módszertani fejlődést jelentett a hallgatók számára.

Ezen túl kurrens szakirodalmak rendszeres megvitatása, pedagógus és romológus szakemberek workshopjai és a program stakeholdereinek részvételével szervezett konzultációs rendezvények fokozták a program eredményességét. A közösségfejlesztő tevékenységnek, a módszertani támogatásnak és egy közösségi tér kialakításának köszönhetően sikerült elérni a mentorhallgatók közösségének szakmai műhelyé fejlesztését.¹³⁴

A mentorhallgatók osztálytermi tevékenységéről elmondható, hogy meghatározó mértékben függött az adott befogadó iskola vezetőjének és mentortanárnak az attitűdjétől, bizalmától, szakmai-módszertani kultúrájától, valamint az adott iskolai ethosztól. Az alapfeladatok – egyéni fejlesztés, korrepetálás – ellátása sem volt egységes, hiszen néhány iskolában elsősorban a tanórákon, más intézményekben pedig kizárólag a délután folyamán engedélyezték az intézményvezetők a mentorálást. A kötelező tevékenységek teljesítésén túl az iskolák többségében – elsősorban a mentorhallgatók kreativitásának és elkötelezettségének köszönhetően – többletfeladatokat is vállaltak a hallgatók, melyeket a 36. táblázat összegez.

A 2008/2009-es tanévben 110 „mórás” diák folytatta tanulmányait, 17 fő magántanulóként, 15 diák távozott az iskolákból, 11 fiatal pedig középiskolában tanult tovább. A Hallgatói Mentorprogramban ekkor már nemcsak a gettóiskolából kikerülő gyerekek vettek részt, hanem további halmozottan hátrányos helyzetű szegedi és hódmezővásárhelyi tanulók is. A 176 mentorált gyermek közül 22-en buktak évismétlésre, 17 tanuló sikeresen pótvizsgázott.

A 2009/2010-es tanévre 84 főre csökkent az általános iskolákban tanuló „mórás” diákok száma. Ebben a tanévben 16 fő magántanulóként tanult, 12 fő távozott az iskolákból, a tanév végén pedig 9 tanuló továbbtanult közülük. 167 mentorált gyermek közül hatan buktak évismétlésre, 21 diák tett sikeres pótvizsgát. A korábbi „mórás” tanulók átlagos tanulmányi átlaga 2,6-2,7 volt a vizsgált években.

¹³³ A 2007/2008. tanév folyamán Szeged MJV önkormányzata támogatta a Hallgatói Mentorprogramot a mentoráláshoz szükséges írószerek, segédeszközök megvásárlásával, 100.000 forint értékben.

¹³⁴ A rendszeres szakmai konzultációkon és esetmegbeszéléseken túl több hallgató is a Hallgatói Mentorprogramhoz kapcsolódó témából írta szakdolgozatát.

37. táblázat Korrepetálást, egyéni fejlesztést meghaladó mentorhallgatói tevékenységek

Tevékenységcsoportok	Konkrét feladatok
Szociális integrációt támogató tevékenységek	<ul style="list-style-type: none">– integrált körülmények között szervezett heti rendszerességű kreatív szakkör, játszóház– integrált körülmények között szervezett vetélkedők– projektnapok– kézműves-foglalkozások– készségfejlesztő foglalkozások– ünnepekre való felkészítés– filmklub– könyvtárlátogatás
Mentori kapcsolatot megalapozó, a szabadidő hasznos eltöltését támogató tevékenységek	<ul style="list-style-type: none">– kirándulás a Vadasparkba– játszótéri foglalkozás– sporttevékenységek (például korcsolyázás, kosárlabda, futball)– mozi– városnézés– családlátogatás, kapcsolattartás a szülőkkel
Az iskola munkáját támogató oktatási tevékenységek	<ul style="list-style-type: none">– duálóra (kéttanítós modell alkalmazása)– helyettesítés tanórán– felkészítés megyei és országos matematikaversenyre (mentorált tanuló is tagja volt az iskolai csapatnak)– dolgozatok javítása– napközis foglalkozások támogatása– ügyelet az udvaron– képességfelmérés
Az iskola munkáját támogató szabadidős tevékenységek	<ul style="list-style-type: none">– iskolai rendezvényeken, ünnepeken való részvétel– sporttevékenységeken való részvétel (például edzés lebonyolítása heti rendszerességgel, bíraskodás versenyeken)– társastánc tanítása– tanösvényen szervezett hétvégi program lebonyolítása– színházi előadás megtekintése– részvétel osztálykiránduláson kísérőtanárként– kiállítások látogatása
Az iskola munkáját támogató egyéb tevékenységek	<ul style="list-style-type: none">– ebédeltetés– részvétel a tantestületi értekezleten– kíséret logopédiai vizsgálatra

A mentorhallgatók tapasztalatai¹³⁵

Mentorszerepek

A mentorhallgatók mindennapi gyakorlatát nemcsak az intézményvezetők által megszabott keretek és a pedagógusok elvárásai alakították, hanem a hallgatók szerepfelfogása is. A program vezetői természetesen törekedtek az elvárt attitűdök és tevékenységek egyértelmű meghatározására, de bízván a mentorhallgatók szakmai és emberi elhivatottságában, illetve a rendszeres konzultáció és kontroll elégséges voltában, támogató szabadságot adtak számukra a szerepfelfogások kialakításában.

Mivel a szerepek a mentorált tanulók kezelésére kialakított stratégiák gyakorlati megnyilvánulásainak tekinthetők, egy mentorhallgató akár több szerepet is felvállalhat, a rá bízott tanulók eltérő személyiségéhez, magatartásához, tudásszintjéhez alkalmazkodva. A stratégia megvalósítása dinamikus folyamat, a tanuló helyzetének, a mentorral kialakított viszonyának, a mentorálási szituációnak a változásával a szerepek változhatnak. Természetesen a mentorhallgatóknak ügyelniük kell az önazonosság, hitelesség megtartására, így a személyiségükhöz kevésbé illeszkedő szerepeket nem erőltethetik magukra.

A Hallgatói Mentorprogram megvalósítása során négy alapvető szereptípust lehet beazonosítani, négy szempont alapján definiálva.¹³⁶ A (1) „szimmetria” tengelyen a mentorhallgató és a mentorált tanuló hierarchikus viszonyát lehet megjeleníteni. Szimmetrikus a viszony a két fél között, ha a mentor egyenrangúságra törekszik, aszimmetrikus, ha hierarchikus viszony jellemzi a kapcsolatukat. Az aszimmetrikus viszony nemcsak a mentorhallgató dominanciáját jelentheti, hanem esetenként a tudatos vagy indirekt alárendelődését is. Mind a szimmetria, mind a mentorhallgató alárendelt szerepe eltér egy átlagos oktatási-nevelési helyzettől, melyben akár formális, akár funkcionális szempontból mindig aszimmetria van a tanár és diákjai között (TRENCSÉNYI, 1988).¹³⁷

(2) Emocionális szerepfelfogás jellemzi a mentorhallgatót, ha a mentorálttal való kapcsolatát érzelmi alapokra építi, az együttműködésben és a motiválásban a kötődés, a személyes kapcsolat ereje dominál. Racionális szerepfelfogás esetén mind a motiválás, mind a tudásátadás során az érvelés, az összefüggések logikus bemutatása jellemzi a mentorhallgató stratégiáját, kevésbé preferálja az érzelmekre ható kapcsolat kialakítását.

(3) Konform hozzáállás esetén a mentorhallgató megkérdőjelezhetetlennek tekinti az adott iskola gyakorlatát, referenciaszemélyként kezeli a vele együttműködő pedagógusokat és az intézményvezetőt. Magatartását konfliktuskerülés jellemzi. A nonkonform mentorhallgató sem érdekelt a konfliktusok generálásában, ám a mentorált vélt érdeksérelme esetén gyakorta felvállalja azokat. Szakmai gyakorlatát az innovatív módszerek alkalmazása, kommunikációját az informális jelleg jellemzi. Nem tekinti feladatának az iskola pedagógiai gyakorlatához való alkalmazkodást, sőt inkább gyakorta megkérdőjelezi a helyességét.

(4) A tudásátadás célja szempontjából fejlesztőnek minősül az a hallgató, aki elsődleges feladatának a kompetenciafejlesztést, a képesség-kibontakoztatást tekinti. A korrepetáló attitűddel dolgozó mentor elsősorban a konkrét tananyag elsajátítását, a számonkérésre történő felkészítést, a házi feladat megoldásának támogatását vállalja fel.

¹³⁵ A fejezetben szereplő szemelvények a Hallgatói Mentorprogram mentorhallgatóival készített interjúkból származnak.

¹³⁶ A szereptípusok kialakításában jelentős segítséget nyújtott CSEMPESZ Péter írása (2010) és a csapatépítő tréningeken végzett, mentorszerepek definiálásával kapcsolatos brainstorming feladatok összesítése.

¹³⁷ Természetesen a két fél közötti távolság, az aszimmetria mértéke a klasszikus osztálytermi helyzetben is rugalmasan alakítható, a tanár által dominált és egyenrangúan végzett tevékenységek váltogatásával.

38. táblázat Mentorhallgatók alapvető szereptípusai

	Emocionalitás	Szimmetria	Konformitás	Tudásátadás
Szakember	nagyon racionális	aszimmetrikus	nagyon konform	semleges
Tréner	emocionális	szimmetrikus	semleges	nagyon fejlesztő
Pótszülő	nagyon emocionális	enyhén aszimmetrikus	konform	semleges
Haver	emocionális	nagyon szimmetrikus	nonkonform	semleges

A „Szakember” szerepét preferáló mentorhallgató esetében az elsődleges referenciaszemély a mentorált gyermek pedagógusa. Rendszeresen egyeztet a tanárokkal, próbál megfelelni az elvárásaiknak. Prioritásként kezeli a házi feladat elkészítését, a számonkérésre történő felkészítést. A korrepetálást fontosabbnak tartja a fejlesztésnél. A mentorált gyermekekkel viszonylag formális a kapcsolata, lényeges számára a tekintély kialakítása, a kommunikáció kontrollálása. A „Szakember” típushoz tartozó mentorhallgatók egy része megköveteli a gyermektől a magázódást. A munkája sikerkritériumának a tanulmányi eredmények javulását, a bukás elkerülését, a pedagógusok elégedettségét tekinti. Egyértelműen megfogalmazza a céljait, s a tanulókat is racionális érvekkel próbálja meggyőzni az iskolai sikeresség, a normák betartásának fontosságáról.

„Mindig bementem az osztályfőnökhöz, megkérdeztem, hogy mi volt, hogy volt, hogy viselkedett. Hát aztán hogyha valami rosszat csinált, akkor általában azt számon is kértem: mondom mi volt ez?! „Hát ezt honnan tudod?”. Mondom, tudok én mindent, hidd el!”

„Tök jó, hogy a tanár is elmondja nekünk, hogy mit csináljunk, mert nekem ez kell, mert akkor tudom mi a feladatunk és én beleverem. Tehát nincs kecmec, leülünk és beleverem. Addig nyúzó, amíg nem tudja.”

„Ha te úgy állsz hozzá, hogy „Hello, szia, tegeződjünk, bratyi, bratyi.”, akkor abból az égvilágon semmi nem lesz. Ezeknek a gyerekeknek eleve nagyon nehéz felkelteni a kedvüket a tanuláshoz. Hát, ha még így nagyon jóban is leszünk velük, meg megnyílunk nekik, meg barátkozunk, mint egy nagyobb testvér, akkor nem lehet elérni semmit. Szerintem kis távolságtartás nem árt. Hiszen ugyanúgy ki lehet alakítani nagyon jó baráti viszonyt, de úgy hogy közben a tisztelet megmarad. Náluk nagyon nehéz még az, hogy tegeződjünk, de közben tiszteljen is. Egy gyerekeknek ez nagyon-nagyon nehéz. /.../

Határozottnak kell lenni és nem szabad ellágyulni. Van, mikor megsajnálod, mikor egyre jobban megismered, hogy milyen körülmények között él, hogy miért nincs ehhez kedve megtanulni. Neked akkor is ettől el kell vonatkoztatni, és akkor is határozottnak kell lenni. /.../ És mikor nagyon el akarja beszélni az időt, hogy akkor ne a tanulással foglalkozzunk, hanem inkább mesél magáról meg a problémáiról, meg minden, azért szerintem vissza tudnak vele élni, hogy tudja, hogy te őt megsajnálod, és akkor inkább ezt így elterelik. Szeretnek ezzel próbálkozni, de nem szabad hagyni.”

A „Tréner” legfontosabb jellemzője, hogy a kompetencia alapú oktatás híve, egyértelműen a fejlesztést preferálja a korrepetálással szemben. A mentorált tanulókkal egyenrangú viszony kialakítására törekszik, kerüli a formális kommunikációt. A tantestület tagjaival ritkán konfrontálódik, bár az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazása miatt szakmai értelemben lázadónak és progresszívnek tartja magát. A mentori munkája során nagyon sok tevékenykedtető feladatot, játékos foglalkozást szervez meg. Rendszeresen keres és adaptál „jó gyakorlatokat”, s maga is törekszik eszközök, feladatok kifejlesztésére. Tanítási módszertanából adódóan a gyermekekkel érzelmgazdag, személyes kapcsolatot alakít ki.

„Hogyha elkezdenéd nekik rendszeren mondani, akkor így felveszik ezt a züm-züm fejet. /.../ Üveges tekintet, már nincs ott. Nálunk ezt nem lehet, mert látom, hogy a gyerek valahol Timbukuba jár, néha azért ír, meg bólogat. /.../ Muszáj egy kicsit így kötetlenebbnek lenni, viccelődni sokat velük.”

„Megkaptam a tanító nénitől az instrukciót, hogy mondatfajtákból írnak dolgozatot. Nagyon-nagyon a káosz a kislány fejében. És akkor mondtam: jó Zolika egyet kártyázzunk, és utána tanulunk! Neee, tanár néni, kártyázzunk még, kártyázzunk még! Mondtam, hogy akkor húzhatsz egy kártyát, ha mondasz egy kijelentő mondatot, kérdőt vagy bármit amit én mondok. Így végigjártuk az egész foglalkozást. Másfél óra után azt mondtam: jól van Zolika most már menjél vissza! Ne, ne, tanár néni, még ne, még kártyázzunk! Tegnap írták meg a dolgozatot, még nem tudom milyen lett, de úgy láttam megértette!”

„Akkor játszunk, fejlesztjük a gyerekeket, de akkor már mindig az életre való általános tudást igyekszünk csiszolni. Hogy milyen az ősz, mi a négy évszak, mit kell ősszel csinálni?! Nagyon jó dolgok ezek a játékok, mert nagyon jó alkalmat adnak arra, hogy akár szokásokról elbeszélgessünk velük.”

A „Pótszülő” szerepfelfogást megvalósító mentorhallgató a mentorálttal kialakított bizalmi kapcsolat elmélyítését tartja a legfontosabb feladatának, ezért nagyon erős érzelmi kötődés alakul ki a mentor és a tanuló között. A mentorhallgató alaposan ismeri a mentoráltja családi hátterét, mindennapi problémáit, gondolkodásmódját, és megpróbálja a szociokulturális környezetből adódó hátrányokat csökkenteni.

Bár a „Pótszülő” alapvetően egyenrangúságra törekszik, a gyerekek bizalma részben abból táplálkozik, hogy oltalmat, támogatást, megértést vár a mentortól, így némileg mégis aszimmetrikusnak minősíthető a viszony. A „Pótszülő” határozottan megvédi a mentoráltjait, akár konfliktust is vállal a pedagógusokkal a gyermek érdekében. Mégsem mondható konfrontatívnak a szerep, mert inkább a konfliktusok feloldására törekszik, a normarendszer betartására és szabálykövetésre szocializálja a tanítványát. A pedagógiai célkitűzések tekintetében egyaránt lehet fejlesztő vagy korrepetáló típusú mentor, a szerepfelfogás szempontjából nem releváns ez a kategória.

„Hát nem klasszikus tanár-diák viszony volt, az biztos. Néha olyan érzésem volt, mint hogyha a pótanyukájuknak tartanának minket. Nagyon-nagyon kötődtek hozzánk igazából. Főleg a kisebbek.”

„Nem buta egyik gyerek se, mindegyiknek megvan a maga esze, csak ugye hiányzik az, hogy... anya apa helyett vagyunk mi, akik leülünk velük egy asztalhoz és azt mondjuk, hogy vedd elő, tanuld meg, nézd meg!”

„A cél az az lett volna, hogy inkább a barátaitk legyünk, vagy ilyen életmentoraik. Ne a tanárt lássák bennünk, hanem azt, akihez fordulhatnak, akivel megoszthatnak dolgokat.”

„Nagyon sokat beszélgettünk velük arról, hogy mi a normális, és mi is lenne a normális?! Hogy mi van náluk otthon?! Igényelték azt, hogy beszéljessünk. Hogy elmesélhessék, hogy mi újság otthon.”

A „Haver” is érzelemgazdag kapcsolatot alakít ki a tanulókkal, de ő – szemben a „Pótszülővel” – nem a felnőttkor tapasztalatát és védelmező hatalmát hangsúlyozza, hanem minél több olyan hasonlóságra próbál meg rámutatni, amely összeköt, közelebb viszi a mentorálthoz. Radikálisan szimmetrikus a viszony, ebből adódóan nonkonform is. A „Haver” mindig a mentorált pártján áll, szövetségük erős bizalmon alapul. Mind a tanároktól, mind a diáktársaktól megvédi a tanítványát. A normasértés és a konfrontáció eszköz is a számára, mely által elmélyítheti a mentorált bizalmát. Ezt a típust kedvelik a legkevésbé a pedagógusok, hiszen azt gondolják, hogy a konfrontáció, illetve a mentorhallgató szimmetrikus attitűdje miatt csorbul a diákok előtt a saját tekintélyük.

A „Haver” érti és elfogadja a tanuló normarendszerét. Tisztában van a fiatalokat foglalkoztató kérdésekkel, zenei irányzatokkal, párkapcsolati viszonyokkal.

„Hát ugye először bemegyek, úgy lazán földobom a fogásra a kabátot, hogy lássák, hogy marhára nem érdekel, mit csinálunk. Aztán mondjuk kiszúrom azt, hogy ki a tróger. Akkor úgy odamegyek, leülök, hogy mi a helyzet?! Elkezd beszélgetni, hogy milyen volt a hétvége... Aztán így hátranézek sandán, akkor így mondom, te vedd már elő valami könyvet, úgy tűnjön, mintha csinálnánk is valamit légy szíves, mert hát végül is engem fizetnek, hogy itt legyek. Akkor ezen jót röhög, tényleg hatan nagyon jót szórakoznak ezen. Látják, hogy engem sem zavar. Akkor valószínűleg olyan könyvet tűr elő, amivel aznap foglalkozott. /.../ Aztán valahogy mégiscsak megoldjuk a házi feladatot is.”

„Havernak is tartanak. Tehát így szünetekbe így kimegyek, fogócskázok velük egész szünetben. Nem tudom, hogy bírják, de igyekszem tartani a lépést. Nem nagyon megy... Tehát így testvér is vagyok, haver is vagyok, meg tanár is vagyok.”

A pedagógussá válás folyamatának alakulása

A pedagógusképzésről és a pályakezdő pedagógusok gyakorlati nehézségeiről nagyon egységes véleményt fogalmaztak meg a mentorhallgatók, a tanári pálya professzionalitásáról pedig ez a markáns álláspontjuk: maga a tanári mesterség tanulható szakma, de affinitás, elhivatottság szükséges magas szintű, eredményes műveléséhez és a kiegészítő elkerüléséhez. Többen hangsúlyozták azt is, hogy ebben a szakmában az élethosszig tartó tanulás szükségességének internalizálása kiemelten fontos. Az egységes véleményt feltehetően az is megerősítette, hogy az integráló iskolák pedagógusai körében egyes esetekben megtapasztalták az általuk mentorált tanulókkal szembeni érdektelenséget, előítéletes gondolkodást, illetve a tanárok egy részének fásultságát.

A pedagógusképzésről kritikusan nyilatkoztak a mentorhallgatók. Elismerték a képzés elméleti megalapozottságát, de a gyakorlati lehetőségeket aránytalanul kevésnek tartották. Ez

abban is megmutatkozott, hogy úgy érezték: eszköztelenül, módszertani tudás nélkül kell kimenniük az iskolákba.

A hatáselemzés során elkészített interjúk egyik legfontosabb tapasztalata az volt, hogy motivált, kiemelkedő képességű, zömében a diplomájuk megszerzése előtt álló hallgatók is sokszerűen élték meg a szakmai kihívás, felelősségvállalás terhét. A „valóság sokknak” vagy „kritikus első évnek” nevezett jelenséget (IMRE, 2004; KRULL, 2004; NAGY, 2004) az sem tompította jelentősen, hogy a program vezetői heti rendszerességgel konzultáltak a mentorhallgatókkal. A hallgatók jelentősen több módszertani támogatást és irányítást igényeltek volna. A második tanév során mérséklődtek ezek a problémák, hiszen az első tanévben is dolgozó „senior mentorhallgatók” részvétele kontinuitást biztosított a programnak. Mind a szegedi, mind a hódmezővásárhelyi iskolákban dolgoztak tapasztalt mentorok, akik szakmai támogatást nyújthattak társaiknak.

Mint korábban említettem, a tudatosan, direkt és indirekt formában egyaránt szervezett csapatépítő foglalkozásoknak, közös tréningeknek köszönhetően a mentorhallgatók közössége megerősödött, és egy erősebb hálózat kialakításával jelentősen hatékonyabban működtek együtt, támogatták egymást a hallgatók. A fejlesztések következményeként a mentorhallgatók jelentős része kvázi szakmai műhelyé szerveződött, vagyis szinergens hatás jelentkezett.¹³⁸

A tanárképzéssel kapcsolatos kritikájuk másik tipikus eleme a gyakorlótanítások rendszerének hiányosságairól szólt. A szakirodalomban megfogalmazott véleményekhez hasonlóan úgy látták, hogy az egyetemi gyakorlóiskolák olyan erősen szelektált „elit iskolák”, ahol nem a valós társadalmi helyzetnek megfelelő körülményekkel, oktatási-nevelési szituációkkal találkozhatnak.

Az interjúalanyok hangsúlyozták, hogy tanárrá fejlődésükben előrelépést jelentett a Hallgatói Mentorprogramban való részvétel; és a mentorálás gyakorlatának opcionális vagy kötelező hatályú kiterjesztése a pedagógusképzésre generális szinten is kezelné mindkét felvetett problémát. Az egyik interjúalany így összegezte erről alkotott véleményét:

„Sokkal gyakorlatiasabbá tenném a képzést. Elméletből már nagyon sok mindent tudunk. Fontosak a módszerek, hogy kipróbáld magad, egy csoportmunkát, egy órát hogyan lehet megtartani. /.../ Mindenkit elküldenék egy kicsit mentorkodni. A hallgató nagyon sokat változna, eldönthetné, hogy tényleg akarja-e. Lehet, hogy soha nem gondolná, hogy ilyen problémák vannak. Én se gondoltam volna. Fontos, hogy gyerekek közelében legyenek, hogy tényleg megismerjék őket!”

Az interjúk során minden hallgató beszámolt arról, hogyan alakította célkitűzéseit, illetve személyiségét a Hallgatói Mentorprogramban való részvétele. Mindenképpen át kellett gondolniuk önreflexív módon, hogy valóban a pedagógusi hivatást fogják-e választani. Nem minden esetben szilárdult meg a választásuk, volt olyan hallgató, aki úgy vélte a tapasztalatok alapján, hogy a jelenlegi formális oktatási rendszerben nem tudna kiteljesedni. A személyiségük alakulásáról meglepően egységesen gondolkodtak: a „türelem” és a „nyitottság” fogalmakat minden adatközlő beleszötte válaszaiba – ahogy az alábbi interjúrészlet is mutatja:

„Amikor belevágtam, én azt hittem, hogy egy nagyon toleráns ember vagyok, de rájöttem, hogy nem. /.../ Sok olyan dolog volt, amin nyelni kellett egyet, és azt mondani, hogy igen, ők kicsik, nekik ilyen a hátterük, nem tudják még, hogy minek milyen

¹³⁸ A szakmai műhelyé válás egyrészt organikusan szerveződő iskolán kívüli foglalkozások megvalósításában, másrészt tudományos munkák elkészítésében nyilvánult meg. Fejes József Balázs témavezetésével több hallgató a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának témaköréből írt szakdolgozatot, közölt tudományos publikációt.

következménye van, vagy hogy ők megbántanak bennünket. Igazából sokkal türelmesebb lettem, alkalmazkodóképesebb, elfogadóbb, úgy gondolom.”

Ezen felismerésnek megfelelően a mentorhallgatók törekedtek a pedagógus-diák viszonyon túlmutató, elmélyültebb kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel:

„A cél az az lett volna, hogy inkább a barátaitk legyünk, vagy ilyen életmentoraik. Ne a tanárt lássák bennünk, hanem azt, akihez fordulhatnak, akivel megoszthatnak dolgokat.”

A kudarcok közül a mentorált tanulók együttműködésének esetleges hiányát vagy inkorrekttségüket tudták a legnehezebben feldolgozni. Ezen nehézségek jelentős része is kezelhető lett volna véleményük szerint, ha több időt tudtak volna szánni a mentori feladataik ellátására, ám ez az adott keretek között nem tűnt számukra megoldhatónak, többen így is háttérbe szorították egyéb feladataikat a mentorálás érdekében. A mentorhallgatók többsége egyértelműen kijelentette: a program során szerzett tapasztalataik, referenciáik és személyes élményeik miatt hasznos döntésnek értékelik a Hallgatói Mentorprogramban való részvételüket.

„Tudod, vannak olyanok, hogy délután lenne pár szabad órád, de éppen úgy van, hogy annak a gyereknek valamilyen programja van az iskolában délután, és akkor van valami buli, csak bemész, meglátogatod, megnézed, hogy viselkedik az eresdelahajamban. /.../ Igazából, ha szabadidőm van, akkor nem hazamegyek, hanem odamegyek. Az estéim szabadok, de hát most már lehet, hogy az se, mert el akarom vinni a Tomikát capoeirázni, mert nagyon, nagyon, nagyon jó mozgása van a gyereknek. /.../ Nekem az volt a legnagyobb elismerés, hogy a kisgyerek elhívott anyák napjára! Mondom, teljesen hihetetlen, hogy ilyet megcsinált! Még mindig megvan az anyák napi ajándékom, nagyon aranyos volt.”

A mentorhallgatók tehát nemcsak rendszeres ösztöndíj-kiegészítésben részesültek,¹³⁹ hanem a program során gyakorlatot szerezhettek az iskolai munkában, mely későbbi munkavállalásuk során előnyt jelenthet. Ezt igazolja, hogy több hallgató a program vezetői által kiadott ajánlás segítségével helyezkedtek el, illetve néhányan a mentorálás helyszínéként szolgáló befogadó iskolában kaptak állást.¹⁴⁰

¹³⁹ Havonta 15.000 forint ösztöndíjat kaptak a hallgatók.

¹⁴⁰ Más típusú karrierlehetőséget is biztosított a hallgatóknak a program. Hárman az Educatio Nonprofit Kft. Esélyegyenlőségi Igazgatóságának Dél-Alföldi Irodájában kaptak állást, öten pedig a DARTKE Egyesületnél helyezkedtek el.

VIII.A DESZEGREGÁCIÓS FOLYAMATOK ÉRDEKHÁLÓINAK ÁTTEKINTÉSE

Az esettanulmányokban bemutatott két települési deszegregációs program szinte egyedinek számít Magyarországon: hasonló komplexitású, megyei jogú városban végrehajtott deszegregációval mindössze Nyíregyházán próbálkozott az önkormányzat (KERÜLŐ, 2008). A deszegregációs programok sikerkritériumait keresve adódik a módszer: komparatív elemzéssel kell a két modellt összehasonlítani. Bár tovább erősíti ezt a csábító lehetőséget, hogy mindkét városban a 2007/2008. tanév volt az integrált oktatás széleskörű bevezetésének időszaka, ez a metódus mégis sok tévkövetkeztetéssel és negatív következménnyel zárulhat.

A két „szomszédvár” társadalmi jellemzői jelentősen különböznek. A közel 50.000 lakosú Hódmezővásárhely 13 általános iskolájába 3.727 tanuló járt a 2007 őszen, a 170.000 lakosú régióközpont 29 általános iskolájába viszont 12.796 gyermek. Egyértelműen kijelenthető, hogy a szegedi oktatási rendszer a mérete és komplexitása miatt sokkal nehezebben strukturálható át.

A számos adatforrás elemzése során egyre inkább egyértelművé vált számomra, hogy a lokális közoktatási deszegregáció kulcseleme a disszertációm 2. számú elméleti előfeltevéshez köthetően a megfelelő szintű társadalmi konszenzus elérése. A lokális deszegregációs törekvések támogatásában létezik egy kritikus határ, melynek elérése nélkül legfeljebb ideiglenes, adminisztratív jellegű sikerre vezethet a deszegregáció. A stakeholderek körének kell, hogy legyen legalább egy olyan csoportja, mely jelentősen involvált a téma iránt, magas fokú informáltsággal és érdekérvényesítő képességgel bír, stratégiáját pedig proaktivitás jellemzi. Ezen primer támogató érdekkör kommunikációja és cselekvései hatására az érdekháló más csoportjai is differenciáltabban ítélik meg a kérdéskört, kevésbé elutasítókká vagy támogatókká válhatnak, maga a folyamat pedig dinamizálódik a stakeholder csoportok álláspontja szempontjából.

A közoktatási deszegregációt támogató érdekkör lehet formális szervezet vagy informális csoport. A folyamatot elindító érdekkör általában előbbi kategóriába tartozik, ám a deszegregáció generálása organikusán, „alulról” szerveződő – például egy civil szervezet tevékenysége nyomán – vagy tervezetten „felülről” irányított is lehet, a lokális politikai döntéshozóknak köszönhetően. Mindkét esetben érvényesülhet egy professzionálisan megtervezett stratégia, de egy ad-hoc folyamat is.

Természetesen helyi társadalom minél több szegmense támogatja a deszegregáció folyamatát, annál nagyobb a mélyreható megvalósulás és siker lehetősége. Éppen ezért akár a deszegregációs folyamat tervezése, akár tudományos szempontú elemzése során lényeges áttekinteni a stakeholderek deszegregációval kapcsolatos álláspontját. A helyzetelemzésnek mindenképpen érintenie kell az alábbi szempontokat.

1. Homogenitás: az adott csoport deszegregációval kapcsolatos álláspontja a homogén-heterogén, illetve támogató-elutasító tengelyek mentén. Kategóriák: (1) homogén, egységes a csoport a deszegregáció elutasítása vagy támogatása szempontjából, (2) viszonylag homogén csoport, a többség, illetve a véleményformálók álláspontja egyértelmű a deszegregáció megítélésével kapcsolatban; (3) heterogén, jelentősen megosztott a csoport a deszegregáció támogatása szempontjából.
2. Informáltság: a lokális közoktatási rendszer általános működésével, a szegregált csoport speciális oktatási helyzetével, a szegregált/integrált oktatás potenciális következményeivel, valamint a lehetséges deszegregációs stratégiákkal kapcsolatos

- tájékozottság. Kategóriák: (1) alacsony fokú tájékozottság; (2) jelentős mértékű tájékozottság; (3) magas fokú tájékozottság.
3. Érdekvényesítés: a deszegregációs folyamat befolyásolásának szempontjából az adott szegmens érdekvényesítő képessége. Kategóriák: (1) alacsony fokú érdekvényesítő képesség; (2) jelentős mértékű érdekvényesítő képesség, (3) magas fokú érdekvényesítő képesség.
 4. Aktivitás: az adott szegmens általános aktivitási foka a deszegregációs folyamat tervezése és megvalósítása során. Kategóriák: (1) alacsony aktivitási szint; (2) jelentős aktivitási szint; (3) magas aktivitási szint. A deszegregáció elsődleges alanyai, a tanulók szempontjából általában nem releváns az aktivitás kategóriája, más szegmensek esetében viszont fontos a proaktív stratégia esetleges meglétének beazonosítása.
 5. Tendencia: a deszegregációs program megítélésének folyamata az adott szegmens szempontjából. Kategóriák: (1) negatív irányú változás, a deszegregáció elutasítása fokozódik; (2) változatlan álláspont; (3) pozitív irányú változás, a deszegregáció elfogadása fokozódik.
 6. Attitűd: az adott szegmens lokális deszegregációval kapcsolatos alapvető álláspontja, magatartása. Kategóriák: (1) a deszegregációt alapvetően ellenző álláspont; (2) a folyamatba beletörődő, tehát aktívan nem ellenző, ám azt nem elfogadó álláspont; (3) elfogadó álláspont; (4) támogató álláspont. A helyzetelemzés során fontos a deszegregációs folyamatot generáló szegmensek beazonosítása is.

Az alábbiakban a deszegregációs programok elindításának évére, 2007-re, illetve a 2007/2008. tanévre vonatkoztatva jellemzem a szegedi és hódmezővásárhelyi stakeholderek deszegregációval kapcsolatos álláspontját. Az érdekháló csoportjait vizsgálva megkülönböztetem a politikai és a szakmai döntéshozókat. Előbbihez a polgármestert, alpolgármestereket, és a közgyűlés tagjait sorolom, utóbbihoz az oktatási bizottság tagjait és a szakapparátus dolgozóit, kiemelten az oktatási irodavezetőt. A két csoport elkülönítése tehát nem a politikai érintettségük, hanem a deszegregációs programban betöltött szerepük szerint történt, hiszen az oktatási bizottság tagjai politikai alapon rekrutálódtak, de a folyamat során elsősorban szakmai jellegű döntéseket hoztak.

Hódmezővásárhelyen a politikai és a szakmai döntéshozók teljesen azonosan jellemezhetőek. Stabílan és felkészülten irányították a deszegregációs programot, melynek kezdeményezői és nyíltan elkötelezett hívei voltak. Proaktív gondolkodás, az oktatási integráció filozófiájának ismerete és elfogadása jellemezte ezen szegmensek tagjait. Döntéseiket az önkormányzati intézményrendszer alapos – rendszeresen aktualizált és differenciált adatgyűjtésen alapuló – ismeretében hozták meg. A politikai döntéshozók csoportjának sajátossága, hogy erős legitimitásúnak és homogénnek minősült.¹⁴¹

Szegeden alacsonyabb szintű informáltság jellemezte a döntéshozókat, kevésbé voltak tájékozottak a gettóiskola oktatási minőségével, sajátos mindennapjaival kapcsolatban. Ennek ellenére elsősorban finanszírozási okokból, az európai uniós pályázati források lehívása érdekében, másodsorban pedig politikai alapon támogatták, sőt generálták az iskolabezárást. A deszegregáció iránti elkötelezettségük – főként a szakapparátus dolgozóinak – jelentősen megerősödött az iskolában tapasztalható problémák megismerésével. A politikai döntéshozók megosztottnak minősültek, az lokális ellenzék egyértelműen ellenezte a deszegregációt,

¹⁴¹ Mind a 14 egyéni választókerületben a polgármestert támogató Fidesz-MDF szövetség jelöltjei nyertek a 2006. évi önkormányzati választásokon. A kompenzációs listáról bekerült önkormányzati képviselők közül öten az MSZP-HVDSZ, ketten a MIÉP, s ketten az SZDSZ jelöltjei voltak. A helyi ellenzék kormánypárti tagjai azzal szembesültek, hogy városukban a kormányzat oktatáspolitikai törekvéseinek szellemében valósítják meg az iskolarendszer átalakítását, így ebben a témában nem került sor politikai konfrontációra.

kihasználta az iskolabezárással és a cigány tanulók 11 iskolában történő megjelenésével kapcsolatos ellenérzéseket.¹⁴²

A Móra Ferenc Általános Iskolába járó gyermekek és szüleik nagyon kevés információval rendelkeztek az intézménybezárás okairól és folyamatáról. Tájékozatlanságukat csak fokozta, hogy a deszegregációt ellenző érdekcsoportok tudatosan dezinformálták őket, beindult a rémhírterjedés tipikus folyamata.¹⁴³ A DARTKE Egyesület 2007. tavaszán megvalósított akciókutatása¹⁴⁴ egy deliberatív típusú tájékoztató tevékenységgel is kiegészült, így a tanév végére javult a deszegregáció elfogadásának a mértéke. Bár a szülők többféle beadvánnyal is próbálták befolyásolni a folyamat menetét, csekély érdekérvényesítő képességük révén nem tudták érdemben befolyásolni a döntéseket. Ugyan társadalmi szempontból homogénnek minősültek, az iskolabezárás szempontjából megosztottak voltak a szülők. Sajátossága ennek a csoportnak, hogy ugyanazon tagjai több esetben is radikálisan megváltoztatták az ügyvel kapcsolatos álláspontjukat, az aktuális pressziók vagy információk ismeretében.¹⁴⁵ A gettóiskola tanulói homogén csoportot alkottak, kevésbé vágytak egy kihívásokkal és kudarcokkal kecsegtető új intézménybe.

Hódmezővásárhelyen a deszegregáció célcsoportjai egyértelműen tájékozottak voltak az átalakítás okaival és folyamatával kapcsolatban. Többségük elfogadta a változtatás szükségességét. A szülők – az összes általános iskolai tanuló szülei – érdekérvényesítő képessége nemcsak a döntéshozókkal folytatott viszonylag gyakori személyes találkozók miatt mondható jelentősnek, hanem azért is, mert a pedagógusok munkájának értékelésével részt vettek az átalakítás utáni tantestületek kialakításában.

Nemcsak a közvetlen célcsoportot, hanem a teljes lokális társadalmat tájékoztatni próbálták a döntéshozók.¹⁴⁶ Alacsony küszöbű kommunikációt alkalmaztak, a helyi médiumok rendkívül gyakran és részletesen adtak hírt a folyamat minden fázisáról, így szinte nem volt olyan hódmezővásárhelyi lakos, kinek figyelmét elkerülte volna a téma. A politikai és szakmai döntéshozók rendszeresen tartottak lakossági fórumokat, melyeken felkészülten, de emberközeli módon polemizáltak a kérdéssről. Az interaktív helyzetek felvállalása lehetőséget adott arra, hogy a visszajelzések segítségével „finomhangolják” a programot, elfogadhatóbbá téve azt a lakosság számára. A hódmezővásárhelyi lakosok természetesen megosztottak voltak a deszegregációra fókuszáló radikális közoktatási átszervezéssel kapcsolatban, de a közhangulat nem volt ellenséges, inkább az elfogadó attitűd dominált.¹⁴⁷

A döntéshozók kommunikációs stratégiájából egyértelműen következik, hogy Hódmezővásárhelyen tárgyalópartnernek tekintették a civil szervezetek képviselőit, a formális és informális cigány vezetőket, az esélyegyenlőségi szakma képviselőit. Mivel bevonásukkal a program legitimitását is erősíteni kívánták, rendszeresen tájékoztatták ezeket a szereplőket,

¹⁴² A 42 fős testületben 23 képviselő alkotta az MSZP-SZDSZ szövetség színeiben nyertes polgármester bázisát.

¹⁴³ A legnagyobb – negatív – hatású dezinformációnak az a kijelentés minősült, hogy többségük lakóhelyét, a Cserepes sori telepet felszámolja az önkormányzat. A területi és az oktatási deszegregáció összekapcsolása egy ideig az iskolabezárás ellen hangolta a szülőket.

¹⁴⁴ A kutatás és tájékoztató kampány módszertani leírása a IV. fejezetben, tartalmi összefoglalása pedig az V. fejezetben olvasható.

¹⁴⁵ A számos család függött egzisztenciálisan a helybéli „uzsorástól”, akinek természetesen nem volt érdeke a közösség integrálása, a szegregátum esetleges megszüntetése.

¹⁴⁶ A többségi társadalom tagjainak álláspontját elemezve megkülönböztethetjük a (1) személyesen érintettek körét, vagyis a befogadó iskolákban tanuló diákokat és szüleiket; (2) a közvetetten érintetteket, vagyis a lokális társadalom iskoláskorú tagjait és szüleiket; valamint a (3) magukat érintettnek gondolók körét, akik valamiképpen értelmezték a deszegregáció társadalmi hatását, felismerték relevanciáját.

¹⁴⁷ Jó indikátornak minősül a 2010. évi önkormányzati választások eredménye: a polgármestert 67 százalékos szavazati aránnyal megerősítették tisztségében, s a 10 egyéni választókerület mindegyikében a FIDESZ által delegált támogatói nyertek – visszaigazolván ezzel politikáját, beleértve integrációs törekvéseit. Említésre méltó azonban, hogy a 4 kompenzációs listás hely közül kettőt az oktatási integrációt ellenző JOBBIK képviselői szereztek meg.

támogatták az aktivitásukat, a lokális társadalmi egyeztetés jelentős szereplőiként tekintettek rájuk. Ez az attitűd a cigány és nem cigány közéleti szereplők esetében az együttműködés elmélyüléséhez vezetett. A civil szervezetek körében egyetlen olyan szervezet sem erősödött meg, amely radikálisan ellenezte az átszervezést. Az esélyegyenlőségi szakma képviselői – így magam is – minden szakmai támogatást megadva egy potenciálisan sikeres deszegregációs pilot programként, jó gyakorlatként tekintettek a hódmezővásárhelyi általános iskolai rendszer átalakítására.

A szegedi döntéshozók tudatosan passzív, reagáló jellegű kommunikációs stratégiát alkalmazták, azaz próbálták az iskolabezárással kapcsolatos híreket minimalizálni, ezáltal elkerülni, hogy a lokális politika tematizálja, a mindennapi közbeszéd szintjére emelje azt. Ennek megfelelően a szegediek kevés információval rendelkeztek a gettóiskola mindennapjairól, a bezárás okairól, az integrált oktatásban rejlő lehetőségekről. Így nem meglepő, hogy bár a szegedi deszegregációs program közel sem volt olyan átfogó, mint a hódmezővásárhelyi, s nagyságrendekkel kevesebb embert érintett közvetlenül, a szegediek döntő többsége egyértelműen elutasította a deszegregációt.

A Cigány Kisebbségi Önkormányzat, a roma szervezetek, valamint a téma szempontjából releváns civil szervezetek tagjai viszonylag tájékozottak voltak a célkitűzésekkel és a megvalósítás lépéseivel kapcsolatban, mert a döntéshozók különböző szakmai fórumokon egyeztettek képviselőikkel. Így arra is lehetőségük nyílt, hogy befolyásolják a szakmai program kialakítását, illetve szerepet vállaljanak annak megvalósításában. A roma közélet szereplői közül nyíltan senki nem utasította el a deszegregációs programot, látens módon azonban – korábbi személyes és ideológiai konfliktusok miatt, valamint a befolyás megőrzése és növelése érdekében – komoly konkurenciaharc zajlott körükben, amely esetenként a program megvalósítását is jelentősen hátráltatta. Az esélyegyenlőségi szféra képviselői kiemelten fontos programnak tekintették a szegedit, így aktívan részt vettek a megszervezésében.¹⁴⁸

Szegeden a lokális médiumok munkatársai viszonylag ritkán tudósítottak a deszegregációs folyamat alakulásáról. A legfontosabb véleményformáló napilap híradásai rendszerint bulvárjellegűek voltak, a konfliktusok bemutatására fókuszáltak. Hódmezővásárhelyen az újságírók a helyi médiumok erős politikai kontrolljából adódóan támogatóan viszonyultak a deszegregációs programhoz, s rendszeresen foglalkoztak a témával. Nemcsak a lokális, hanem az országos médiumok is sikertörténetként kommunikáltak általában a programot.

Szegeden a helyi pedagógustársadalom egyértelműen ellenezte a deszegregációt. Sokan hónapokon keresztül irreálisnak tartották a Móra Ferenc Általános Iskola megszüntetésének lehetőségét: olyannyira hibás és értelmetlen lépésnek tekintették, hogy bíztak a „józan ész” győzelmében, a szegregáció fenntartásában. Az iskola bezárását követően sem változott többségük véleménye. Paradox módon éppen a gettóiskola tanárai közül módosították többen nézeteiket, miközben új munkahelyükön újraformálták szakmai identitásukat. A befogadó iskolák pedagógusai azonban az érkező gyerekek beilleszkedése során tapasztalt konfliktusokkal igazoltnak tekintették korábbi álláspontjukat. A deszegregáció elvi elutasítása ellenére sem az intézményvezetők, sem a pedagógusok nem tettek komolyabb ellenlépéseket, mindössze a Móra Ferenc Általános Iskola tantestülete próbált meg fellépni a fenntartó döntése ellen. Érdekérvényesítő képességük azonban addig terjedt ki, hogy többségüknek legalább egy tanévre álláslehetőséget biztosított az

¹⁴⁸ Mind az esélyegyenlőségi szakma képviselőjeként, mind a szegedi székhelyű DARTKE Egyesület egyik vezetőjeként a változásmenedzsment szakirodalmában (CONNER, 2006) ismert „change agent / változás ügynöke” szerepet vállaltam fel a szegedi deszegregációs program során, mivel a folyamat elindításához és sikeréhez nélkülözhetetlen volt egy kezdeményező, a változást elkerülhetetlennek tekintő szereplő megjelenése.

önkormányzat a befogadó iskolákban – az intézmény megszüntetését nem tudták megakadályozni.

A hódmezővásárhelyi pedagógustársadalom a dömpingszerű továbbképzések és a szisztematikus szelekció hatására jóval homogénebb volt, mint a szegedi – már az oktatási rendszer átalakítást megelőzően is, utána ő pedig mindenképpen. Az iskolaigazgatók egyértelműen magas fokú érdekérvényesítő képességgel, informáltsággal és aktivitással rendelkező, proaktívan cselekvő, a deszegregációs folyamat értékrendjét internalizáló kulcsszereplők voltak az oktatási rendszer átszervezésében.

A pedagógusok¹⁴⁹ a deszegregációs folyamattal kapcsolatban rendszeres tájékoztatást kaptak az intézményvezetőktől és a döntéshozóktól. Egyedül az elbocsátásokkal és az áthelyezésekkel kapcsolatban hirdettek szigorú hírzárlatot a szakapparátus dolgozói, annak érdekében, hogy a 2006/2007. tanévet viszonylagosan nyugodt körülmények között tudják lezárni. Természetesen ezt nehezményezték a pedagógusok, hiszen hónapokon keresztül egzisztenciális bizonytalanságban tartották őket. A döntéshozók megítélése szerint azonban a közel 100 főt érintő leépítés túlzottan korai elindítása, az elbocsátottak reakciói megnehezíthették volna a folyamat koordinációját, akár megbéníthatták volna az intézmények működését. Éppen a nagyfokú leépítés miatt nagyon alacsony volt a tanárok érdekérvényesítő képessége. A deszegregációs folyamat tervezésében és megvalósításában aktívan, magas színvonalú szakmai munkával vettek részt a pedagógusok. Az állásukat megőrző tanárok döntő többsége – legalábbis manifeszt módon – elfogadta az oktatási rendszer átszervezésének és az integrált oktatás települési szintű bevezetésének szükségszerűségét.

¹⁴⁹ Mivel Hódmezővásárhelyen az oktatási rendszer átszervezése közvetlenül érintett minden általános iskolai pedagógust, a törésvonal pedig a továbbfoglalkoztatott és az elbocsátott tanárok között húzódott, nem jellemzem külön a bezárt iskolák pedagógusainak álláspontját.

39. táblázat A szegedi lokális társadalom stakeholdereinek jellemzése

Stakeholderek	Heterogenitás	Informáltság	Érdekérvényesítés	Aktivitás	Tendencia	Attitűd
Politikai döntéshozók	heterogén	jelentős	magas	jelentős	pozitív	támogató, generáló
Szakmai döntéshozók	viszonylag homogén	jelentős	jelentős	jelentős	erősen pozitív	támogató, generáló
A deszegregáció alanyai – szülők	heterogén	alacsony	alacsony	jelentős	pozitív	radikálisan változó, ellenző vagy támogató
A deszegregáció alanyai – tanulók	homogén	alacsony	alacsony	-	pozitív	beletörődő
A deszegregáció szakmai környezete – igazgatók	homogén	jelentős	jelentős	alacsony		ellenző
A deszegregáció szakmai környezete – pedagógusok	viszonylag homogén	alacsony	alacsony	alacsony	változatlan	ellenző
A deszegregáció szakmai környezete - pedagógusok a szegregált iskolában	homogén	alacsony	alacsony	jelentős	enyhén pozitív	ellenző
A többségi társadalom tagjai	homogén	alacsony	alacsony	alacsony	változatlan	ellenző vagy beletörődő
Civil társadalom	heterogén	jelentős	jelentős	magas	pozitív	polarizált, ellenző vagy támogató
Roma közélet	viszonylag homogén	jelentős	jelentős	magas	pozitív	elfogadó vagy támogató
Esélyegyenlőségi szakma képviselői	homogén	magas	magas	magas, proaktív	változatlan	támogató, generáló
Médiamunkások	heterogén	jelentős	nem releváns	jelentős	változatlan	polarizált, ellenző vagy támogató

40. táblázat A hódmezővásárhelyi lokális társadalom stakeholdereinek jellemzése

Stakeholderek	Heterogenitás	Informáltság	Érdekérvényesítés	Aktivitás	Tendencia	Attitűd
Politikai döntéshozók	homogén	magas	magas	magas, proaktív	változatlan	támogató, generáló
Szakmai döntéshozók	homogén	magas	magas	magas, proaktív	változatlan	támogató, generáló
A deszegregáció alanyai – szülők	viszonylag homogén	magas	jelentős	jelentős	pozitív	beletörődő vagy elfogadó
A deszegregáció alanyai – tanulók	homogén	jelentős	alacsony	-	pozitív	beletörődő
A deszegregáció szakmai környezete – igazgatók	homogén	magas	jelentős	magas, proaktív	erősen pozitív	támogató
A deszegregáció szakmai környezete – pedagógusok	viszonylag homogén	magas	alacsony	magas	pozitív	elfogadó
A többségi társadalom tagjai	heterogén	magas	jelentős	jelentős	pozitív	beletörődő vagy elfogadó
Civil társadalom	viszonylag homogén	magas	jelentős	jelentős	pozitív	támogató vagy elfogadó
Roma közélet	viszonylag homogén	magas	jelentős	jelentős	pozitív	támogató vagy elfogadó
Esélyegyenlőségi szakma képviselői	homogén	magas	magas	magas, proaktív	változatlan	támogató, generáló
Médiamunkások	viszonylag homogén	magas	nem releváns	magas	pozitív	támogató

A szegedi és a hódmezővásárhelyi pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos attitűdjei között tapasztalható különbséget a Pedagóguskutatás 2009 eredményei is megerősítették. A hódmezővásárhelyi pedagógusok egyértelműen nagyobb szerepet tulajdonítanak az iskola társadalmi szerepvállalásának, mint a szegedi pedagógusok: a kutatás eredményei alapján kiemelkedő mértékben hisznek az oktatási rendszernek a társadalmi fejlődésre gyakorolt pozitív hatásában.

A szabad iskolaválasztás lehetőségével kapcsolatban a hódmezővásárhelyi pedagógusok jóval differenciáltabban nyilatkoznak, mint a szegediek – 20 százalékponttal alacsonyabb azoknak az aránya, akik fenntartások nélkül támogatják ezt az alapjogot. Ennek ellenére többségük egyértelmű egyetért azzal, hogy a szülők korlátozás nélkül dönthessenek a gyermekük iskolájának kiválasztásáról.

A roma tanulók elkülönítése kapcsán a hódmezővásárhelyi válaszadók jóval nagyobb arányban érzékelték veszélynek a beilleszkedési nehézségeket, a diszkriminációt, valamint a tanulók homogenitását, mint a szegedi adatközlők. A tananyagcsökkentést, a minőségi fluktuációt és az infrastruktúra leromlását viszont még a – problémát szintén jelentéktelennek értékelő – szegedi pedagógusokhoz képest is alacsonyabb arányban jelölték potenciális hátrányként.

41. táblázat Cigány tanulók elkülönítésének negatív hatásai (%)

	Szeged		Hódmezővásárhely	
	Érintett N=333	Nem érintett N=308	Érintett N=108	Nem érintett N=73
Később beilleszkedési problémákhoz vezet	57,4	50,0	62,0	67,1
Hiányzik a pozitív példa	45,6	45,1	42,6	37,0
Hátrányos megkülönböztetést jelent	45,9	35,4	75,0	58,9
Hiányzik a sokszínűség	14,4	12,7	26,9	19,2
Általánossá válik a tanulással szembehelyezkedő magatartás	29,7	25,0	33,3	23,3
A tanár a tananyag csökkentésével reagál	23,4	12,7	18,5	9,6
A képzettebb tanárok elmennek az iskolából	16,2	13,0	7,4	9,6
Leromlik az iskola infrastrukturális állapota	15,0	10,7	9,3	9,6
Semmilyen hátránnyal nem jár	3,9	6,5	0,9	2,7

Megjegyzés: több válasz is lehetséges!

Az eredmények egyfajta magyarázata lehet, hogy a hódmezővásárhelyi pedagógusok többsége által elvégzett érzékenyítő tréningek csak részben voltak sikeresek: fogékonytá tették a tanárokat a probléma felismerésére, de nem értették meg velük az elkülönítés pedagógiai következményeit. Jóval optimistább magyarázat szerint viszont a hódmezővásárhelyi iskolák oktatási minősége a deszegregációs program elindítását megelőzően sem különbözött szélsőséges mértékben. A Szántó Kovács János Általános Iskola tantestülete – például a HEFOP 2.1.3., valamint a részben megvalósított HEFOP 2.1.5. pályázat keretében – számos módszertani képzésen vett részt, szakmai tudásukat elismerte a helyi pedagógustársadalom. Az iskola a deszegregációs program elindítását megelőzően jelentős informatikai fejlesztést kapott, illetve részlegesen felújították.

A hódmezővásárhelyi pedagógusoknak a hátránykompenzációval kapcsolatos véleményük is markánsan eltér a szegedi kollégáik álláspontjától: nagyobb arányban tartják szükségesnek a kompenzációt. Különösen igaz ez a cigány tanulókkal kapcsolatban, hiszen több mint 10 százalékponttal többen fogadják el a segítségnyújtás szükségességét, mint a szegedi válaszadók.

42. táblázat A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók támogatásával kapcsolatos vélemények (%)

	Szeged				Hódmezővásárhely			
	Érintett N=333		Nem érintett N=308		Érintett N=108		Nem érintett N=73	
	HHH	Cigány	HHH	Cigány	HHH	Cigány	HHH	Cigány
A tanulók nem felelősek azért a helyzetért, amiben vannak, ezért őket mindenképpen támogatni kell.	56,5	32,7	61,4	29,9	60,2	43,5	72,6	41,1
Csak azokat a tanulókat kell támogatni, akik ezt viselkedésükkel, hozzáállásukkal kiérdemelték.	36,9	51,4	27,9	45,1	32,4	48,1	16,4	41,1
Csak azokat a tanulókat kell támogatni, akik tehetségesek.	0,3	0,6	0,3	1,0	1,9	0,9	-	-
Nem kell kiemelten támogatni e tanulókat.	0,3	5,7	0,3	6,2	0,9	4,6	1,4	5,5
Nem tudja / nem válaszolt	6,0	9,6	10,1	17,9	4,6	2,8	9,5	12,3

A két dél-alföldi nagyváros deszegregációs programjának érdekháló-vizsgálatát összegezve kijelenthetem, hogy a valódi és tartós hatásokat elérő közoktatási deszegregációs program reflektív, proaktív és legfőképpen deliberatív¹⁵⁰ jellegű: deszegregáció generálói és/vagy irányítói megvitatják a helyi közösségben, a beazonosíthatóan releváns érdekcsoportok tagjaival a folyamat indokoltságát, célkitűzéseit, megvalósítási metódusát. Törekcsenek a közérthető, kevésbé dogmatikus, tájékoztatáson és érvelésen alapuló, széleskörű kommunikációra. Az alapvető szakmai és etikai elvek egyértelmű és nyilvánossá tett meghatározása mellett érzékenyen és adaptívan reagálnak az érdekháló különböző szegmenseinek a felvetéseire.

A sikeres deszegregációs program első beazonosítható szakasza a „helyzetfelismerés”, mely során a szakmai szereplők eljutnak a szegregációs helyzet beazonosításáig. Az elkülönítés ténye nem minden esetben egyértelmű, felismerése nehézségeket okozhat. A szegregált iskola zárt világába gyakran tudatosan nem engednek betekintést az intézményvezetők. Gyakori a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációjának

¹⁵⁰ A deliberatív (tanácskozó, döntést hozó) kifejezés leggyakrabban a politikatudományban használatos, a részvételi demokrácia egy típusának megjelölésére. A deliberatív modellek erőssége más demokrácia-modellekhez képest, hogy megfelelő feltételeket biztosít az adott kérdéskörben a racionalitás és releváns tények ismeretéhez, annak érdekében, hogy morálisan helyes döntés születessen. Az aktuális társadalmi kérdés széles körű megvitatása során lehetőséget nyújt a társadalom tagjai és csoportjai számára, hogy a tudományos eredmények megismerését követően egymással ütköztessék véleményüket, és a versengő érvrendszerek konszenzusát követően szülessenek meg a döntések (NINO, 1998).

pontatlansága. Az esélyegyenlőségi elvű támogatáspolitikai kialakítása Magyarországon fontos lépés volt a szegregált oktatási helyzetek felismeréséhez, hiszen a települések, intézmények csak a közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés elkészítésén keresztül juthatnak fejlesztési forrásokhoz. Az esélyegyenlőségi szempontból kiemelt figyelmet kapó települések helyzetelemzésének elkészítéséhez kirendelt – felkészült és elkötelezett – esélyegyenlőségi szakértők figyelmét az esetek többségében nem kerüli el az oktatási elkülönítés még akkor sem, ha az iskolák fenntartói manipulálják az adatokat és törekednek a szegregáció eltitkolására. A „helyzetfelismerés” szakasza természetesen nemcsak a szakértők és szakapparátusi dolgozók küzdelméről szólhat. Gyakori ugyanis, hogy a hiányos adatgyűjtés és HHH-regisztráció miatt az iskolafenntartó szakemberei sincsenek tisztában a szegregáció mértékével, vagy nem ismerik fel annak hátrányait. Ilyen esetekben is külső szereplőknek – civileknek, szakértőknek – kell a helyzetfelismerést elősegíteni.

A deszegregációs program második fázisa, a „kezdeményezés”, csak akkor lehet sikeres, ha a „helyzetfelismerés” jól dokumentált, a szegregáció bizonyítottá válik, hiszen a döntéshozók csak ebben az esetben szánják el magukat változtatásra, illetve csak így lehet rájuk nyomást gyakorolni. A „kezdeményezés” szakasza akkor ér véget, ha a politikai vezetők és szakmai irányítók döntést hoznak a deszegregációs program megvalósításáról. A program generálása lehet civil szereplők, esélyegyenlőségi szakértők, szakmai döntéshozók vagy akár a szülői csoportok feladata is. A pressziógyakorlás történhet nyilvános vagy zárt, szakmai vagy közéleti fórumokon, lehet együttműködésen alapuló vagy konfrontálódással terhelt.

Az „előkészítés” fázisában a deszegregációs program szakmai tervezése történik. Szemben a „helyzetfelismerés” szakaszával, ekkor már az iskola fenntartójának is érdeke kell(ene) hogy legyen a szegregációs helyzet minél alaposabb feltárása, hiszen a tervezést ezen információkra kell alapozni. Előfordulhat – főként kisebb városok esetében – hogy az oktatási szakapparátus tagjai kompetenciahiánnyal küzdenek, vagy nem kellően érzékenyek a probléma iránt. Érdekes ilyen esetekben esélyegyenlőségi szakértőt is bevonni az előkészítés szakaszába. Ha azonban a tervezési fázis csak külső erőforrásokkal valósul meg, a szakapparátus tagjai később nem tudnak azonosulni a megvalósítása lépéseivel, illetve nem változik pozitív irányba a szegregációs problematikával kapcsolatos attitűdjük.

Az „előkészítés” fázisa során nemcsak a szakmai tervezésnek kell megvalósulnia, hanem az érdekháló csoportjainak egy része előtt is fel kell tárni a szegregált oktatási helyzet problémáját, fel kell készíteni őket a változásra, s be kell vonni őket a tervezésbe. Ezen szakaszban még nem lehet az összes stakeholder csoportot aktivizálni, hiszen éppen az az „előkészítés” fázisának az egyik célja, hogy megtervezze az érdekháló csoportjainak a tájékoztatását és bevonását. A stakeholderek egy részét, főként a folyamat megvalósításában kulcsszerepet kapó iskolaigazgatókat, civil szereplőket, roma vezetőket viszont be kell vonni a tervezés folyamatába. Így az előkészítés irányítói biztosítani tudják támogatásukat, illetve fel tudják használni tudásukat, „inputot” tudnak biztosítani a tervezéshez. Az „előkészítés” időtartama ideális esetben több hónap, akár egy fél tanév is lehet, gyakran azonban ennél jóval rövidebb idő áll a döntéshozók rendelkezésére.

A „megvalósítás” szakaszában már az összes érdekcsoport bevonására sor kerül. A deliberatív megközelítésű deszegregáció kulcseleme éppen a kommunikáció megszervezése, a szegregált oktatás megszüntetésének megindoklása, a konstruktív társadalmi egyeztetés koordinálása. Természetesen másfajta kommunikációs stratégiát igényel a helyi pedagógustársadalom bevonása vagy a szülői csoportok tájékoztatása. A deliberáció filozófiája szerint biztosítani kell a kommunikáció kétirányúságát, interaktivitását.

A „megvalósítás” fázisának fontos eleme a helyi pedagógustársadalom – főként a befogadó iskolák oktatóinak – felkészítése a deszegregációra. Egyrészt érzékenyítésre, az integrált oktatással kapcsolatos attitűdjük alakítására van szükség, például IPR-tréningek segítségével. Másrészt metodológiai támogatást is kell kapniuk, hogy innovatív pedagógiai

módszerek alkalmazásával tudják elősegíteni a korábban szegregált körülmények között tanuló, vélhetően lemaradásokkal küzdő gyermekek tanulmányi felzárkózását. Ezen diákok hiányosságainak áttekintése érdekében mindenképpen szükséges minél komplexebb módon felmérni tudásszintjüket, kompetenciáikat. Tudatos tervezés esetén a deszegregációs program irányítói nemcsak az elsődleges célcsoport mérését szervezik meg, hanem a befogadó iskolák tanulóit is, hogy később az oktatási integráció monitoringját professzionális módon tudják megvalósítani.

Központi kérdés a „megvalósítás” során a tanulók átirányításának és integrálásának koordinálása. Mint a dolgozatban szereplő esettanulmányok is igazolják, nagyon komplex folyamattal kell számolni: minél alaposabb a helyzetelemzés, annál több szempontnak kell megfelelni a szakmai tervezés során. A deszegregációs program nem ér véget a tanulók elkülönítésének megszüntetésével, hanem a tanulmányi és szociális integrációjukról is gondoskodni kell, hátránykompenzáló programok működtetésével, az Integrált Pedagógiai Program professzionális alkalmazásával. A „megvalósítás” szakasza tehát már a szegregáció lebontását megelőzően elkezdődik, ideális esetben legalább egy fél évvel a tanulók átirányítása előtt, hogy legyen idő a deliberáció lebonyolítására és eredményeinek felhasználására, illetve a pedagógusok felkészítésére. A folyamat ezen szakasza az első integrált tanév befejezésével tekinthető lezártnak.

A „megvalósítás” fázisát követően még legalább középtávon (3-5 év), de akár egy teljes 8 éves oktatás cikluson keresztül szükséges a program eredményeinek ellenőrzése. A „monitoring” szakaszában tanévenkénti rendszerességgel szükséges mérni az érintett diákok tanulmányi teljesítményének és szociális beilleszkedésének előrehaladását, illetve esélyegyenlőségi szempontból analizálni az egyébként is elérhető oktatási adatokat. A hátránykompenzáló programok hatáselemzése is elősegíti a folyamat értékelését, és az érdem szerinti továbbfinanszírozását. Nemcsak az integrált gyermekek helyzetének az alakulását kell nyomon követniük a döntéshozóknak, hanem figyelmet kell fordítaniuk az oktatási rendszerben jelentkező újabb szegregációs mechanizmusok felismerésére és megszüntetésére. A monitoringot legitimálja és eredményesebbé teszi, ha nemcsak a szakapparátus dolgozói és az intézményvezetők koordinálják a folyamatot, hanem külső, független esélyegyenlőségi szakértőket is bevonnak a döntéshozók az eredmények kiértékelésébe.

43. táblázat Sikeres deszegregációs program megvalósításának fázisai

Fázis	Szakasz tartalma	Releváns érdekcsoportok	Feladatok
Helyzetfelismerés	A szegregációs közoktatási helyzet azonosítása	szakmai döntéshozók, intézményvezetők, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma	A szegregált oktatási helyzet feltárása, bizonyítása.
Kezdeményezés	Deszegregációs program generálása	politikai döntéshozók, szakmai döntéshozók, intézményvezetők, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma, szülők, médiamunkások	A politikai és szakmai döntéshozók meggyőzése a deszegregációs program szükségességéről.
Előkészítés	Deszegregációs program kidolgozása	politikai döntéshozók, szakmai döntéshozók, intézményvezetők, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma	Helyzetelemzés készítése a lokális oktatási helyzetről, a szegregációra fókuszálva. A szegregált oktatási helyzet problémájának feltárása az érdekháló egyes szereplői számára, és bevonásuk a folyamat tervezésébe. A deszegregációs intézkedési terv elkészítése.
Megvalósítás	A deszegregációs program megvalósítása	politikai döntéshozók, szakmai döntéshozók, intézményvezetők, pedagógusok, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma, szülők, tanulók, médiamunkások, többségi társadalom tagjai	A stakeholderek tájékoztatása a szegregáció felszámolásáról. Deliberáció, lokális társadalmi egyeztetés megszervezése. A befogadó iskolák pedagógusainak szakmai felkészítése és érzékenyítése. A deszegregáció jogi előkészítése. A tanulók elkülönítésének megszüntetése. Diagnosztizáló bemeneti mérés készítése a tanulók körében. A korábban szegregált körülmények között tanuló diákok szociális és tanulmányi integrációjának biztosítása, hátránykompenzáló programok működtetése.
Monitoring	A deszegregációs program eredményeinek nyomon követése	szakmai döntéshozók, intézményvezetők, civilek, roma közélet, esélyegyenlőségi szakma	A deszegregációs program eredményeinek monitoringja. Az érintett diákok tanulmányi teljesítményének és szociális beilleszkedésének rendszeres mérése. Az oktatási rendszerben jelentkező szegregációs mechanizmusok megszüntetése. Szükséges esetén kiigazítások végrehajtása.

A deszegregációs törekvések sikere a program komplexitásától is függ tehát: mennyire képes az érdekháló különböző csoportjainak igényeit felismerni és konstruktívan kezelni. Természetesen a komplex stratégia kialakítása más szempontból is értelmezhető: a társadalmi szegregáció rendszerint egyszerre jelen lévő lakhatási, oktatási, foglalkoztatási, egészségügyi dimenziói közül az egyik elem kizárólagos kezelése hatékonytalan, esetenként kontraproduktív. A különböző dimenziókban nehezen kivitelezhető, ezért nem szükségszerű az azonos hatékonyság és forráskoncentráció biztosítása, de mindenhol fontos a pozitív tendencia fenntartása a szinergens hatás érdekében.

IX. ÖSSZEGRZÉS

A nem önkormányzati fenntartású szereplők befolyása jóval nagyobb Szegeden, mint Hódmezővásárhelyen. Utóbbi városban kevésbé polarizálódott az oktatási rendszer, tudatos törekvés tapasztalható mind a kommunikáció, mind a szakmai munka szintjén az azonos színvonalú oktatási minőség megteremtésére. Ebben a célkitűzésben a két egyházi fenntartású és az egyetlen alapítványi fenntartású iskola is partner, a deszegregációs programot nem akarják a lokális elit gyermekeinek a „megszerzésére” kihasználni. Deklaráltan nem kívánják a deszegregációs program haszonélvezői lenni, rendszeresen együttműködnek az önkormányzati fenntartású iskolákkal – akár fejlesztési pályázatok megvalósításában is. Az együttműködés azonban szisztematikusan tervezett és hosszú távú stratégiába ágyazott önkormányzati irányítással valósul meg. A Tornyai János Általános Iskolát az integrált oktatás szempontjából jelentős – a Ktv. 66. § kívánalmain messze túlmutató – együttműködési garanciákkal adták át a Szeged-Csanád egyházmegyei püspökség fenntartásába. A Táltos Tehetséggondozó Általános Iskola esetében pedig komoly konfliktust is felvállaltak Hódmezővásárhely önkormányzatának döntéshozói, mikor az intézmény nem kellő hatékonysággal működött együtt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos adatszolgáltatásban, közvetett módon a Közoktatási Esélyegyenlőségi Terv megvalósításában.

Szegeden a nem önkormányzati fenntartású általános iskolák más pozícióban vannak. A lokális társadalom által informálisan felállított presztízs-rangsor alapján a négy „elit iskola” közül kettő egyetemi fenntartású gyakorlóiskola,¹⁵¹ egy pedig egyházi fenntartású.¹⁵² Egyik intézmény sem kapcsolódott be a deszegregációs program megvalósításába, bár területi közelségük indokoltta tehette volna az együttműködést. A szegedi oktatási rendszer méretét és sajátosságait, a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a cigány származású tanulók számárányát, valamint az említett iskolák egyébként is megkérdőjelezhetetlenül magas presztízsét figyelembe véve a nem önkormányzati fenntartású általános iskolák sem alakítottak ki stratégiát a deszegregációs program kihasználására, nem kívántak tudatosan a haszonélvezőivé válni. Azt meg kell jegyezni viszont, hogy az előzetes informális megállapodás ellenére volt olyan nem önkormányzati fenntartású általános iskola, amely a szegregálódási folyamat beindulása által veszélyeztetett Alsóvárosi Általános Iskolából nagyobb számban fogadott be – már a 2006/2007. tanév végén is – tanulókat. A polarizálódó iskolarendszer torzulásait elmélyíti, hogy tapasztalatom szerint a többi intézmény vezetőinek többsége inkább a „gyerekanyag” szelekciójában, semmint az innovatív pedagógiai módszerek adaptálásában kíván versenybe szállni az „elit iskolákkal”.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számáránya, s ezáltal a társadalmi probléma súlya is nagyságrendileg eltér a két településen. Míg Hódmezővásárhelyen 10 százalék volt 2007-ben a települési arányszám, Szegeden mindössze a tanulók 2,6 százaléka minősült halmozottan hátrányos helyzetűnek. Paradox jelenségnek tűnik, hogy nagyobb súlyú probléma esetében hatékonyabban kezelik a kialakult helyzetet. Az oktatási integráció esetében azonban számos településen, oktatási intézményben megfigyelhető, hogy amikor a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma/koncentrációja elér egy bizonyos kritikus

¹⁵¹ SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola és SZTE Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskola.

¹⁵² A Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Diákotthon fenntartója a Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolánővérek szerzetesrend Magyar Rendtartománya. A negyedik említett iskola az önkormányzati fenntartású Madách Imre Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola.

határt, akkor kezdik el professzionálisan és elkötelezetten alkalmazni az integrált oktatást. Személy szerint – egyéb tényezők mellett, mint például a Pécsi Tudományegyetem innovációt generáló szerepe, illetve progresszív és karizmatikus személyekből álló szakmai műhelyek megtermékenyítő hatása – ennek tulajdonítom, hogy az igazán sikeresen integráló, az inklúzió szintjét elérő oktatási intézmények között felülreprezentáltak a dél-dunántúli iskolák. A dél-alföldi régióban nem csupán a Szegedi Tudományegyetemtől várható el ilyen generáló hatás, hanem meggyőződésem szerint elsősorban és potenciálisan a harmadik esettanulmányban bemutatott Hallgatói Mentorprogram tágabb értelemben vett szakmai műhelyétől, érdekhálójának tagjaitól.

Az empirikus kutatások összegzéseként megállapítható, hogy az esettanulmányban szereplő települések esetében nem helytálló az a megállapítás, hogy az önkormányzati szféra tudatos deszegregációs törekvése esetében a nem önkormányzati intézmények fenntartói a lokális deszegregáció kulcsszereplői. Szegeden a település lakosságszáma, az oktatási intézményrendszer kiterjedtsége, a nem önkormányzati fenntartású intézményekben tanuló diákok viszonylag alacsony arányszáma miatt nem befolyásolták érdemben a nem önkormányzati fenntartású intézmények a deszegregációs folyamatot – annak ellenére, hogy együttműködés esetén jelentősen tudták volna támogatni azt. Hódmezővásárhely esetében nagyobb eséllyel lehettek volna kulcsszereplők az egyházi és alapítványi iskolák a deszegregációs folyamatban, egy új szegregációs mechanizmus elindítása révén a haszonélvezőivé válhattak volna az önkormányzat törekvéseinek. A tudatos és elkötelezett városvezetés azonban tervezéssel megelőzni, nyomásgyakorlással kivédeni tudta ezt a tendenciát.

Annak ellenére, hogy az esettanulmányok nem igazolták az elméleti előfeltevést, nem vetem el az állítást, csak módosítom. A vizsgált megyei jogú városoknál kisebb, de többiskolás középvárosokban az önkormányzati szféra tudatos deszegregációs törekvése esetében a nem önkormányzati intézmények fenntartói a lokális deszegregáció kulcsszereplői, hiszen egy kisebb méretű oktatási rendszerben, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók települési arányszáma is magasabb, egyetlen nem önkormányzati fenntartású iskola szegregációs stratégiája ellehetetlenít bármilyen integrációs kezdeményezést.

Azt az elméleti előfeltevést viszont egyértelműen megerősítették az empirikus kutatások, hogy a közoktatási deszegregáció csak ott lehet sikeres, ahol minimális társadalmi konszenzus tapasztalható. Ennek megteremtéséhez tipikusan a döntéshozók és a szakapparátus elkötelezettségén és kommunikációján keresztül vezethet út. A szegedi deszegregációs program során a város vezetése elsősorban az önkormányzati közgyűléseken folyó politikai diskurzus során, másodsorban a médianyilatkozatok szintjén mindig következetesen kiállt a deszegregáció, az közoktatási integráció értékei mellett.¹⁵³ Az oktatási szakapparátus vezetője a politikai döntéshozóknál is egyértelműbben internalizálta a deszegregációs normákat. A döntéshozók a manifeszt módon felvállalt értékrendjüket azonban nem tudták elfogadtatni az önkormányzati szervezet és intézményrendszer alsóbb szintjein dolgozó munkatársaikkal. Az iskolaigazgatók nem tudtak azonosulni a közoktatási integráció eszmerendszerével, így természetesen a tantestületi szinten sem tudták adaptálni azt. A pedagógusok jelentős részének ellenállása vagy közömbössége viszont a többségi tanulók és szüleik potenciális kooperációs készségének az elfecsérlését vonta maga után.

A társadalmi konszenzus szükséges minimumát Szegeden a viszonylag erős lokális civil szféra teremtette meg. Az esettanulmányban bemutatott szervezetek köre egy deszegregációt támogató hátránykompenzáló program megszervezésével nem csupán a szegregáló iskolából kikerülő tanulók tanulmányi és szociális beilleszkedését segítette elő. Ezen felül lehetőséget biztosított arra is, hogy az oktatási-társadalmi integráció támogatói

¹⁵³ Ezt alátámasztják például a Móra Ferenc Általános Iskola bezárásáról határozó közgyűlések jegyzőkönyvei.

organikus módon megszerveződjenek, társadalmi erőt mutassanak fel. Részben a folyamat kommunikációját is átvállalták – indirekt módon – az önkormányzati döntéshozóktól, akik mindvégig a deszegregáció társadalmi-politikai konfliktuspotenciáljának a béklyójában vergődtek.

Hódmezővásárhelyen a városvezetés álláspontja a kezdetektől egyértelmű és következetes volt: az intézményrendszer átalakításához kapcsolódó közoktatási deszegregációs program közép- és hosszútávon a társadalmi deszegregáció kulcsa, a lokális társadalom békés fejlődésének, gazdasági sikerének alapja. A polgármester megkérdőjelezhetetlenül hitelesen képviselte az integráció értékrendjét, egyértelműen internalizálta normáit, így a polgármesteri hivatal dolgozóinak és az oktatási intézmények vezetőinek a jelentős része is elköteleződött. Akik nem értettek közülük egyet a célkitűzéssel, manifeszt módon azoknak is el kellett fogadniuk az integrációt, mert erős közmegegyezés volt a szegregáció elvetésével kapcsolatban. Nemcsak az intézményvezetők, hanem a pedagógusok többsége és a szülők egy része is elfogadta, sőt: kívánatosnak tartotta az oktatási integrációt. Jelentős politikai vita sem alakult ki az egyébként is viszonylag egypólusú lokális politikában.¹⁵⁴

A deszegregációs programot nem külső nyomásra indították el a település vezetői, hanem ők maguk generálták a folyamatot. Mivel egy átgondolt és jól kommunikált vízióhoz kapcsolódó komplex stratégia része volt a program, lehetőség volt a megfelelő szakmai és társadalmi előkészítésre. Az átgondoltság a kommunikációs során is egyértelműen érezhető volt, s ez indirekt módon is bizalommal töltötte el a hódmezővásárhelyieket.

A folyamatot maximálisan kommunikálták – kritikusaik szerint a propaganda szintjéig. Konferenciákat, workshopokat, előadásokat szerveztek a szakmai stakeholderek számára. Lakossági fórumokat, szülői értekezleteket, meghallgatásokat tartottak az érintett lakosság – szinte az egész város – számára. Sajtótájékoztatókon, alkalmanként interaktivitást is biztosító televízió- és rádióműsorokon keresztül tájékoztatták a vezetők a hódmezővásárhelyieket. Természetesen a rossz szociális helyzetű, főként a cigány származású családok gyermekeinek integrálásával, az intézményrendszer radikális átalakításával a település lakóinak jelentős része nem teljesen, vagy egyáltalán nem értett egyet. Azonban a kommunikáció – mennyiségi és minőségi szempontból is – deliberatív jellegű volt. Eredményessége egy professzionálisan megszervezett deliberatív közvélemény-kutatáshoz hasonlítható: a lokális társadalom jelentős részét foglalkoztatta a probléma, érvek mentén polemizáltak, folyamatosan információkat kaptak a témakörrel kapcsolatban (ÖRKÉNY-SZÉKELYI, 2005).

A Ktv. 66. § hatáselemzése kapcsán egyértelműen beigazolódott az az elméleti előfeltevés is, hogy a „halmozottan hátrányos helyzetű” kategória, csak az integrációt elfogadó társadalmi közegben megfelelő indikátor az underclass csoportok mobilitásának elősegítésére. A tapasztalatok alapján a jegyzőhöz delegált nyilvántartási kötelezettség csak akkor működik, ha a védőnő, a szociális iroda és a gyermekjóléti szolgálat munkatársai, valamint a közoktatási intézmények dolgozói is aktívan részt vesznek a nyilatkozatok fontosságának megértésében. Az iskolázatlan szülőknek postai úton kiküldött nyilatkozat nem segít abban, hogy a szülők megértsék annak jelentőségét, illetve kellően tájékozódni tudjanak, hogy gyermekeik számára milyen támogatási formák érhetőek el.

A szülők nem rendelkeznek általában a nyilatkozatok másolatával, nincsenek megfelelően tájékoztatva a lehetőségeikről, az önkormányzatok pedig gyakran nem kellő mértékben egyeztetnek az intézményekkel. Különösen akkor okoz ez problémát, ha az iskola integrációs felkészítést folytat vagy szándékozik bevezetni. A közoktatási intézményeknek nevek szerinti bontásban, a jegyzői nyilatkozatokkal összhangban kellene ismerniük a

¹⁵⁴ Az ellenzékben lévő kormánypárti politikusok ellenállással egyébként is szembehelyezkedtek volna a mainstream oktatáspolitikával.

létszámadatokat. Az iskolai felvételek és a körzethatárok módosítása kapcsán a szülőknek is megfelelő nyilatkozatok birtokában kellene a gyermekük iskolai felvételét kezdeményezni. Jelenleg többségében nem tájékozottak, a halmozottan hátrányos helyzetű státusszal járó óvodai felvételi és beiskolázási előnyök érvényesítésére nem képesek, így ez elsősorban az intézmények és az önkormányzatok jóindulatán múlik.

A közoktatásban érintett helyi szereplők sem mindig a mélyszegénység újratermelődése dimenziójában értelmezik a halmozottan hátrányos helyzet definíciót, gyakran egyenlőségjelet tesznek ezen gyerekek és a romák között. Bár a cigány/roma gyermekek valóban felülreprezentáltak a halmozottan hátrányos helyzetűek között, a szelekciós mechanizmusok megértését nem segíti elő, ha etnikai szempontból közelítik meg a pedagógusok és az önkormányzatok a kérdést. Visszatérő probléma, hogy szociális, egészségügyi és oktatási területen dolgozók nem ismerik az aktuális jogszabályokat, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű definíció közötti különbséget.

A településről eljáró gyermekekről nincs mindig pontos információja a települési önkormányzatoknak,¹⁵⁵ és a bejáró halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációja sem megfelelő. Számos vizsgált település esetében jelentős eltérés tapasztalható a jegyzői és az intézményi halmozottan hátrányos helyzetű adatok között. Egy településen vagy intézményfenntartó társulásban a tagintézmények között sok esetben eltérően adják meg a hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók létszámát. Mivel a romákra vonatkozó létszámadatokat nem lehet számon tartani, nem tudják az intézmények, hogy milyen metodikát kövessenek, ha az etnikai szegregációt is kezelni kívánják.

Összegzésként elmondható tehát, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű kategória regisztrációja a stakeholderek együttműködési szándéka esetén is bonyolult procedúra. Abban az esetben, ha az önkormányzatok munkatársai és/vagy az egyéb stakeholderek kritikus többsége a szegregáció fenntartásában érdekelt, egészen könnyen kijátszható a szisztéma. Több településnek érdeke például, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók létszáma alacsonyabb legyen a valóságnál, hiszen a körzethatárok felülvizsgálata vagy az integrációs támogatás igénylése esetén is érdemes lehet manipulálni az adatokkal, hogy el tudjanak fedni egy esetleges intézmények közötti vagy intézményen belüli szegregációt.

A Hallgatói Mentorprogram hatáselemzése kapcsán megállapítást nyert, hogy a motivált, kiemelkedő képességű, zömében a diplomájuk megszerzése előtt álló mentorhallgatók is sokszerűen élték meg a szakmai kihívás, felelősségvállalás terhét. Bár elismerték a képzés elméleti megalapozottságát, de a gyakorlati lehetőségeket aránytalanul kevésnek tartották. Úgy érezték: eszköztelenül, módszertani tudás nélkül kell kimenniük az iskolákba. A Hallgatói Mentorprogram elérte tehát a hátránykompenzálás mellett a másodlagos célkitűzését is: bebizonyosodott, hogy a mentori munka során – ha nehézségek árán is – a mentorhallgatók olyan tudást és szemléletet sajátíthatnak el, mely alkalmassá teheti őket arra, hogy pályájuk során a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos problémákra adekvátabb válaszokat adjanak.

Szegeden a deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram nélkül bizonyosan kudarcot vallott volna a szegregáció felszámolása, Hódmezővásárhelyen pedig egyértelműen a magas szakmai színvonalon működtetett települési- és intézményi szintű IPR-műhelyek voltak az integrált oktatás megvalósításának biztosítékai. Elmondható tehát, hogy az Integrált

¹⁵⁵ 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről 16§ (5) Az óvoda vezetője, az iskola igazgatója értesíti a gyermek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes jegyzőt, ha olyan gyermeket, tankötelest vett fel, illetve vett át, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye nem a nevelési-oktatási intézmény székhelyén van.

Pedagógiai Program, valamint további támogató programok professzionális működtetése nélkül legfeljebb a rideg integráció szintje valósulhatott volna meg a vizsgált településeken. A dolgozatban szereplő esettanulmányok bemutatása, valamint az érdekcsoportok elemzése számos metódust mutatott be arra vonatkozóan, hogyan lehet befolyásolni egy deszegregációs program sikerét. Bár nincsenek biztos receptek, hiszen minden deszegregációs program megtervezése az adott lokális társadalom, illetve az oktatási rendszer sajátosságaitól függ, az egyértelművé vált számomra, hogy hosszú távon a deliberatív jellegű deszegregáció a sikeres. A deliberáció során a stakeholderek jelentős része elfogadóvá vagy támogatóvá válik az oktatási integráció iránt, internalizálja annak normarendszerét, így érdekelt lesz a deszegregációs folyamat eredményeinek a fenntartásában.

A disszertációm befejezése nem jelenti a kutatási téma lezárását. Természetesen további hazai vagy nemzetközi deszegregációs programoknak az – eddig módszertani tapasztalatok átgondolására és adaptációjára épülő – elemzése hozzásegítene a folyamat elmélyültebb megértéséhez. Amennyiben egy professzionálisan tervezett oktatási deszegregációs folyamat során már a „kezdéményezés” fázisától kezdődően lehetőség lenne a szegregált iskolából kikerülő diákok, illetve különböző kontrollcsoportok pedagógiai mérésére, akkor jóval pontosabb képet kaphatnánk a deszegregáció pedagógiai hatásmechanizmusáról, a diákok eredményeinek és kudarcainak mértékéről.¹⁵⁶ Tanulságos lenne egy kevésbé radikális, a szegregált iskolát „felmenő rendszerben”, fokozatosan megszüntető deszegregációs program nyomon követése és összehasonlító elemzése is. A szociális integráció mérésére további kiváló eszköznek bizonyulhat a szociometria módszere. Jelen dolgozat előtérbe helyezi a lokális társadalom releváns érdekcsoportjainak vizsgálatát, mégis viszonylag kevés szó esik egy nehezen elérhető csoport, a szegregált iskolából kikerülő tanulók szüleinek helyzetéről. A jövőben az ő vizsgálatukra is nagyobb súlyt kívánok helyezni.¹⁵⁷ A Hallgatói Mentorprogram vélhetően az adatgenerálási fázist követően is tovább fog működni, így a későbbi évek fejlesztéseit, eredményeit tovább fogom kutatni, illetve törekedni fogok a program disszeminációjára, pedagógiájának részletes összefoglalására.

¹⁵⁶ A „bemeneti mérés” elkészítésre 2007. szeptemberében is törekedtünk a kollégáimmal Szegeden, de nem sikerült kellő intézményvezetői támogatást kapnunk az elkészítésükhöz. Erre szükség lett volna, hiszen a lemaradásuk mértékének és a felzárkóztatásuk ütemének meghatározása érdekében nemcsak a közel 130 mentorált gyermeket, hanem az osztálytársaikat – tanulók százait – is be kellett volna vonnunk a mérési rendszerünkbe.

¹⁵⁷ A disszertáció adatgenerálási fázisának lezárása óta kollégáimmal elindítottunk egy kutatást, melynek célcsoportját a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szülei alkotják. A kutatási eredményekre támaszkodva kezdem fejleszteni a CooParents szülői tréninget, mely a célcsoport és a pedagógusok, illetve tágabb értelemben véve a közhivatalnokok együttműködésének fejlesztését célozza.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A dolgozatban felhasznált kutatási eredmények és publikációk előállításában számos barátom és munkatársam nyújtott komoly segítséget.

Fejes József Balázssal 2007. tavasza óta közösen kutatjuk a dolgozatban vizsgált deszegregációs programokat támogató DARTKE Hallgatói Mentorprogram hatásait, a mentorálás módszertanának hatékonyságát és a pedagógusjelöltek felkészítésére vonatkozó eredményeit. A hatáselemzések következtetéseit nemcsak közös publikációinkban és előadásainkban tettük nyilvánossá, hanem a program vezetőiként a fejlesztések során is felhasználtuk azokat. Nagy segítséget jelentettek számomra a disszertációról folytatott beszélgetéseink, a szakirodalmi áttekintés kapcsán adott tanácsai.

Nagy Gábor Dániel a DARTKE Egyesület vezetőjeként biztosította számomra a kutatási projektek szervezeti hátterét, humán erőforrási és finanszírozási támogatást nyújtva céljaim eléréséhez. Több kutatási projektet a DARTKE Egyesület önerőből finanszírozott. Nagy Gábor Dániel nemcsak civil szervezeti vezetőként, hanem szakemberként is támogatott, módszertani tanácsai és statisztikai ismeretei jelentősen segítettek a dolgozat megírásában.

Tózsza-Rigóné Nagy Judit Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város oktatási irodájának vezetőjeként és szociológus kollégaként is nagy segítséget nyújtott abban, hogy megértem egy lokális deszegregációs program jogi, közigazgatási hátterét, a döntéshozatali és megvalósítási folyamat lépéseit.

A DARTKE Hallgatói Mentorprogram munkatársai és önkéntesei számos ponton hozzájárultak a disszertáció megszületéséhez. Kelemen Valéria a program irányításában, a gyakorlati tapasztalatok értelmezésében és a nemzetközi deszegregációs trendek áttekintésében nyújtott számomra segítséget. Csemesz Péter és Bereczky Krisztina szakdolgozati munkájukat szentelték a hátránykompenzáló programunk egy-egy elemének – a mentorhallgatók szereptípusainak, illetve a mentortanárok attitűdjeinek – vizsgálatára. Kutatásaik eredményeit a dolgozatban is felhasználom.

A köszönetnyilvánítás során eddig megemlített barátaimmal egyértelműen egy informális alapon szerveződő kutatócsoportot alkotunk. A tudományos megismerés szándékán túl összeköt minket a közéleti aktivitásunk, a hátrányos helyzetű csoportok, kiemelten a cigányok származású fiatalok társadalmi integrációjának aktív támogatása. Szakmai műhelyünkhöz tartoznak még jónéhányan a mentorhallgatók köréből. A DARTKE Egyesület munkatársai közül Függs Zsolt Péter, Tajti Andrea, Pásztor Péter, Németh Katalin, Gurzó Emese kapcsolódnak szorosan a csoportunkhoz.

A felsorolt munkatársak közösségét évek óta tudatosan építem és koordinálom, azon cél által vezérelve, hogy egy erős szakmai és emberi alapokon nyugvó, növekvő létszámú és hatékonyságú hálózatot alakítsak ki, melynek tagjai tudományos, közéleti és praxisbeli feladatuknak tekintik a periférikus társadalmi csoportok integrációjának elősegítését. Talán munkám hatékonyságát jelzi, hogy ezen műhely tagjai közé egyre több korábbi hallgatóm, tanítványom csatlakozik. A csoport tagjainak barátsága és lelkesedése nagy örömforrás számomra, energiát ad, s szakmai munkámat is erősíti.

Az Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjeként sok tanácsot és türelmet kaptam R. Forray Katalin professzorasszonytól. Jelentős része van a dolgozat szerkezetének véglegesítésében. Témavezetőként Cserti Csapó Tibor segítette a dolgozat elkészítését.

Korábbi és jelenlegi munkahelyi vezetőim: Szőke Judit, Kovács Gábor és T. Molnár Gizella egyaránt elkötelezetten ösztönözték kutatói munkámat. Az Országos Oktatási

Integrációs Hálózatnál töltött évek során számos remek kollégát ismertem meg, tapasztalataikat adaptáltam, barátságukat őrzöm.

Esélyegyenlőségi szakértőként végzett feladataim során sokat tanultam szupervízoromtól és kollégáimtól. Szegeden és Hódmezővásárhelyen Varga Arankával, Kocsisné Benkő Beátával és Andl Helgával dolgoztam együtt. Utóbbi szakértőtársam – Kóródi Miklóssal és Vég Zoltán Ákossal együtt – a Közoktatási Törvény 66. § hatásvizsgálatának lebonyolításában is együtt kutatott és publikált velem, s a disszertáció elkészítésében is sokat támogatott.

Lángi Alajos morális ereje és tudása megerősített számos döntésemben, mindenekelőtt a szegedi Móra Ferenc Általános Iskola bezárásával kapcsolatos cselekedeteimben. Hegyiné Pallaghy Szilvia az Oktatási és Kulturális Minisztérium, Szira Judit pedig a Roma Education Fund munkatársaként nyújtott számomra rendkívül sokrétű segítséget. Kapcsolatrendszerükkel, szakmai és finanszírozási tanácsaikkal jelentősen hozzájárultak a kutatásaim megvalósításához.

Hódmezővásárhelyen Lázár János polgármester, Szegeden Solymos László alpolgármester támogatása könnyítette meg munkámat, melynek köszönhetően az önkormányzati szakapparátussal hatékonyan tudtam együttműködni. A szegedi apparátus tagjai közül ki kell emelnem Kardos János irodavezető segítségét. 2007. tavasza, a Móra Ferenc Általános Iskola bezárásának előkészítése óta rendszeres munkakapcsolatban állunk, nagyon sok támogatást kaptam tőle. Szebenyiné Csóka Beáta nemcsak Kardos János munkatársaként, hanem az 1000mester TISZK szakmai vezetőjeként is erősítette az integrált oktatás kapcsán végzett munkásságomat.

Hódmezővásárhelyen Tózsá-Rigóné Nagy Judit irodavezető utódai: Báthoryné Licska Anikó és Balázs József segítettek adatszolgáltatással, szervezéssel, kommunikációval a kutatói és szakértői munkámat. Vezetőjükhöz, Ambrus Norbert irodavezetőhöz hasonlóan rendkívül együttműködőnek és segítőkészeknek bizonyultak az elmúlt évek során. Mind a négyükről, valamint Tóthné Kecskeméti Katalin, Patócs Anikó és Ménesi Sándor iskolaigazgatókról elmondható: minden szakmai kérésemet teljesítették, kimagaslóan együttműködő hozzáállásukkal segítették a doktori dolgozatom elkészítését. Kollégáik, hódmezővásárhelyi intézményvezetők és pedagógusok attitűdje hasonló volt. Közülük is kiemelendő Bagi Lászlónénak, a megszüntetett Szántó Kovács János Általános Iskola vezetőjének személyisége, akitől emberileg és szakmailag is sokat tanulhattam.

Számos támogatómat nem emeltem ki, de egyesületi és egyetemi munkatársak, mentorhallgatók, további tanítványok, pedagógusok, mentorált tanulók és szüleik járultak hozzá az elmúlt évek munkáját összegző doktori disszertációm megírásához.

Köszönöm gyermekeimnek, Zénónak és Dorkának a türelmet és az elfogadást!

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 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): 38-73.
- Andor Mihály (2005): Lépéskényszer. *Iskolakultúra*, 15 (3): 57-70.
- Arató Ferenc, Horváth Attila és Varga Aranka (2005): *Hatékony együttnevelés az iskolában – tréneri kézikönyv*. Budapest: sulINOVA Kht.
- Babbie, Earl (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó
- Babusik Ferenc (2002): Az iskolai hatékonyság kulcstényezői a romák oktatásában. In: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon. Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség Magyarországon*. Budapest: Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, 224-265.
- Balassa Katalin (1998): Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. *Magyar Pedagógia*, 98 (3): 169-186.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Berliner, David C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 32 (2): 71-92.
- Bishop, John H., Bishop, Matthew, Bishop, Michael, Gelbwasser, Lara, Green, Shana, Peterson, Erica, Rubinsztaj, Anna és Zuckerman, Andrew (2004): Why we harass nerds and freaks: A formal theory of student culture and norms. *Journal of School Health*, 74. 7. sz. 235–251.
- Bogdán Erzsébet, Héra Gábor, Kiss Julianna és Mészáros Zoltán (2010): A Roma Integráció Évtizede Program által megjelölt célok megvalósulási folyamatának monitoring-vizsgálata Magyarországon a 2005-2009 közötti időszakra vonatkozóan. Budapest: Kurt Lewin Alapítvány
- Brown-Jeffy, Shelly Lynne (2010): Brown v. Board of Education, Topeka, Kansas (and Brown II). In: Kofi Lomotey (szerk.): *Encyclopedia of African American Education*. SAGE Publications
- Carroll, Aengus (2005, szerk.): *School Completion Programme. Guidelines towards Best Practice*. Dublin: DES
- Christenson, Bruce, Eaton, Marian, Garet, Michael S., Miller, Luke C., Hikawa, Hiroyuki és DuBois, Phyllis (2003): *Evaluation of the Magnet School Assistance Program, 1998 grantees*. Washington D.C.: American Institutes of Research
- Commission of the European Communities (2008): Green Paper. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. Bizottsági előterjesztés. Brüsszel: Európai Közösségek Bizottsága
- Conaty, Concepta (2006): The Home, School, Community Liaison Scheme: An Overview. In: Conaty, Concepta (szerk.): *The Home, School, Community Liaison Scheme in Ireland. From Vision to Best Practice*. Dublin: DES, 7-16.
- Conner, Daryl R. (2006): *Managing at the Speed of Change*. Random House
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó, 45–90.
- Csapó Benő (2006): A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In: Vizi E. Szilveszter, Teplán István és Szentpéteri József (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest. 31-48.

- Csempesz Péter (2010): *Gondolatok a Hallgatói Mentorprogram pedagógiájáról*. Szeged: Kézirat
- Csepeli György, Fábíán Zoltán és Sik Endre (1998): Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport 1998*. Budapest: Táarki, 458-489.
- Dooly, Melinda és Vallejo, Claudia (2007): *Transforming Schools into Learning Communities: Social and cultural transformation. Educational Policies that Address Social Inequality. Spain case study report 4*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- DuBois, David L. – Holloway, Bruce E. – Valentine, Jeffrey C. – Cooper, Harris (2002): Effectiveness of Mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 2. 157–197.
- Dudás Margit (2000): A pályaszocializáció segítségének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán. *Pedagógusképzés*, 27 (1-2): 84-99.
- Eccles, Jacquelynne S. és Templeton, Janice (2002): Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Education*, 26 (1): 113–180.
- Erős Ferenc (1998): Etnicitás és identitás: a cigányellenesség dimenziói a mai magyar társadalomban. In: Erős Ferenc (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény*. Budapest: Új Mandátum, 237-246.
- Falus Iván (2001/A): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 15-27.
- Falus Iván (2001/B): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11 (2): 21-28.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13 (3): 359-374.
- Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15 (11): 3–13.
- Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (7-8): 17-26.
- Fejes József Balázs (megjelenés alatt): Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105 (2): 185-105.
- 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): 83-96.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19 (5-6): 53-67.
- Feldman, Amy F. és Matjasko, Jennyfer L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75 (2): 159–210.
- Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó, 472–496.
- Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.) *A romák esélyei Magyarországon: Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon*. Budapest: Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, 11-70.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatókutató Intézet, Budapest: Új Mandátum Kiadó

- Forray R. Katalin (2004): *Életutak-iskolai pályák. Interjúk cigány, roma fiatalokkal*. Pécs: PTE BTK Romológia és Neveléstudományi Tanszék
- Gelencsér Katalin (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13 (1): 143-154.
- Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor és Ladányi János (1996): A „megszüntetve megőrzött” gyógyó. A kisegítő iskola egy nyomonkövetéses vizsgálat tükrében. *Kritika*, (7): 8–12.
- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 102 (1): 31-62.
- Goldhaber, Michael D. (2008): Desegregating Europe: in a much-anticipated decision, the European Court of Human Rights produces its own version of Brown v. Board of Education.(D.H. v. Czech Republic). *American Lawyer*, 77 (2)
- Goldring, Ellen és Smrekar, Claire (2000): Magnet Schools and the Pursuit of Racial Balance. *Education and Urban Society*, 33 (1) 17-35.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Good, Thomas L. és Brophy, Jere E. (2008): *Looking in classrooms*. Allyn & Bacon, Boston.
- Greenberg, Jack és Sleeper, Maxine (2004): The Fight Against Segregation in the United States. In: Rekosh, Edwin és Sleeper, Maxine (szerk.): *Separate and Unequal: Combating Discrimination Against Roma in Education. A Source Book*. Budapest: Columbia University Budapest Law Center, 41-58.
- Greene, Jay P. és Winters, Marcus A. (2006): An evaluation of the effect of D.C.’s voucher program on public school achievement and racial integration after one year. *Education Working Paper*. 10 (1) Schools Choice Demonstration Project. New York: Georgetown University-Manhattan Institute
- Györgyiné Koncz Judit (2006): Reflektív gondolkodásra nevelés a tanítóképzésben. In: Kopp Erika (szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Budapest: Gondolat Kiadó, 39-55.
- Hankiss Elemér (1983): Az információhiányról. In: *Társadalmi Csapdák. Diagnózisok*. Budapest: Magvető Kiadó, 295-347.
- Harling, Kenneth (2002): *An Overview of Case Study*. Tanulmány. http://www.farmfoundation.org/news/articlefiles/284-1_harling.pdf
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 121-138.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Hermann Zoltán, Horn Dániel, Kádár András, Németh Szilvia, Papp Z. Attila és Székely Ágnes (2009/A): *Irányelvek a roma tanulók szegregált oktatásának felszámolására - Oktatáspolitikai tanulmány*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2010. március 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/esely-egyuttnevelésre/hermann-zoltan-horn>
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009/B): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Héra Gábor és Ligeti György (2005): *Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatása*. Budapest: Osiris Kiadó
- Holik Ildikó (2004): A szakmai dialógus lehetőségei a gyakorlati tanárképzésben. *Educatio*, 13 (3): 495-499.
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 341-376.

- Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, 31 (3): 79-96.
- ISA Etikai Kódex; http://www.szociologia.hu/tudomanyos_etika/
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó
- Józsa Krisztián, Nagy Lászlóné és Zsolnai Anikó (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle*, 51 (6): 25-32.
- 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*. Budapest: Tankönyvkiadó, 134-162.
- Kárpáti Andrea (2008/A): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 193–217.
- Kárpáti Andrea (2008/B): *Tanárképzés, továbbképzés. Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára*. 2009. 06. 01-i megtekintés, <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/Karpatiandrea.doc>.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 377-412.
- Keller, Thomas E. (2005): The stages and development of mentoring relationships. In: DuBois, David L. és Karcher, Michael J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 82–99.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971-2003*. Budapest: Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- Kende Ágnes (2000): A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, 10 (12): 57-62.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1998): *A cigány népesség Magyarországon. Dokumentáció és adattár*. Budapest: Socio-typo Kiadó
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció - Okok és következmények, In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó, 313-376.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2006): *A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségihez. Egy különösen nagy hosszú távú költségvetési nyereséget biztosító befektetés*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet - Budapesti Corvinus Egyetem
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 55. (11): 959–1000.
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58 (2): 12-29.
- 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.
- Kézdi Gábor (1999): A roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 217-228.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. Budapest: Educatio Kiadó
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó

- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra könyvek 18. Pécs: Molnár Kiadó
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Krull, Edgar (2004): Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, 31 (3): 63 - 77.
- Kvale, Steinar (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Budapest: Jósöveg Kiadó
- Ladd, Helen F. (2002): School vouchers: a critical view. *Journal of Economic Perspectives*, 16 (4) 3-24.
- Lannert Judit és Schmidt Andrea: Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete. In Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Letenyei László (2005, szerk.): *Településkutatás*. Budapest: L'Harmattan – Ráció Kiadó
- Lénárd Sándor és Szivák Judit (2001): Neveléssel kapcsolatos nézetek. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 36-64.
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6 (1): 8-23.
- Liskó Ilona (2003): *Kudarcok a középfokú iskolákban*. Oktatókutatási Intézet, Budapest
- Liskó Ilona (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Liskó Ilona és Havas Gábor (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Ludwig, Susan (2008): *De facto segregation*. EBSCO Research Starters. EBSCO Publishing. 2010. február 15-i megtekintés, <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=105&sid=f6836f8c-d440-4938-ae630b410b32d13f%40sessionmgr109&bdata=JmFtcDtsYW5nPWWh1JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=e0h&AN=31962585>
- Mason, Jennifer (2005): *Kvalitatív kutatás*. Budapest: Jósöveg Kiadó
- Meeks, Loretta F., Meeks, Wendell A. és Warren, Claudia A. (2000): Racial desegregation: magnet schools, vouchers, privatization, and home schooling. *Education and Urban Society*. 33 (1) 88-101.
- McMillan, Charles B. (1980): *Magnet schools: An approach to voluntary segregation*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (3): 28-38.
- 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*. Hódmezővásárhely: Commitment Köznevelési Kht., 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): 11.
- Nagy Mária (2002/A): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102 (3): 301-331.
- Nagy Mária (2002/B): Tanulók, munkaterheik és iskolai eredményességük. *Új Pedagógiai Szemle*, 52 (12): 16-44.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső szakasza. *Educatio*, 13 (3): 375-390.
- Neumann Eszter (2008): 20 év reform Angliában. *Educatio*, 17 (4): 557-566.

- Nicholas, Sinclair (2008): *Magnet Schools*. EBSCO Research Starters. 2010. március 10-i megtekintés, EBSCO Publishing,
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=7&hid=105&sid=f6836f8c-d440-4938-ae63-0b410b32d13f%40sessionmgr109#db=e0h&AN=27577775>
- Nino, Carlos Santiago (1998): *The Constitution of Deliberative Democracy*. New Haven: Yale University Press
- OECD (2001): Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA). OECD, Párizs
- OECD (2004): Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. OECD, Párizs
- OECD (2007): *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's word. Volume 1: Analyses*. OECD, Párizs
- OECD TALIS (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. www.oecd.org/edu/talis/firstresults
- Orfield, Gary (2001): *Schools More Separate: Consequences of a decade of resegregation*. The Civil Rights Project. Harvard University. Cambridge, Massachusetts
- Örkény Antal és Székelyi Mária (2005): *Magyar Agora. Deliberatív közvéleménykutatás a magyarországi romák és nem romák viszonyáról*. Budapest: ELTE TáTK
- Papp Gabriella (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 215-224.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6 (1): 1-6.
- Petrova, Dimitrina (2004/A, szerk.): *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe*. Budapest: European Roma Rights Center
- Petrova, Dimitrina (2004/B, szerk.): *Ismerd jogaidat, és ne engedj belőlük. Kézikönyv roma aktivisták számára*. Budapest: European Roma Rights Center
- Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Budapest
- Raffel, Jeffrey A. (1998): *Historical Dictionary of School segregation and desegregation, the american experience*. Wesport, Connecticut: Greenwood Press
- Ranschburg Jenő (2001): A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. *Fejlesztő Pedagógia*, 2 (6): 26–34.
- Rátkai Árpád (1997): Szeged cigánysága és a Szegedi Cigányprogram. *Regio*, 8 (3-4): 81-109.
- Reszkető Petra, Scharle Ágota és Váradi Balázs (2010): Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projektek külső értékelése. Budapest: Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, 2010. április 30-i megtekintés
http://www.budapestinstitute.eu/uploads/BI_OKM_tamop331_ertekeles_osszefoglalo.pdf
- Richer, Matthew (1998): Busing's Boston massacre. *Policy Review*, 92 (11-12)
- Rossell, Christine (2003): The desegregation efficiency of magnet schools. *Urban Affairs Review*, 38 (5) 697-725.
- Sántha Kálmán (2006/A): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (11): 3-11.
- Sántha Kálmán (2006/B): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Scott, Janelle T. (2009): Charter Schools. In: Lomotey, Kofi (szerk.): *Encyclopedia of African American Education*. Sage Publications
- Seidman, Irving (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó

- Síklaki István (2006): *Vélemények mélyén. A fókuszcsoporthoz a kvalitatív közvélemény-kutatás alapmódszere*. Budapest: Kossuth Kiadó
- Stake, Robert E. (1998): Case Studies. In: Denzin, Norman K. és Yvonna S. (szerk.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest: Typotex Kiadó
- Szira Judit (2005): Gondolatok az integráció nemzetközi gyakorlatáról. In: Mayer József (szerk.): *Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola*. 31 Akadémia. Gyula, 2005. október 11-14., Budapest: OKI. 2010. április 15-i megtekintés, <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=3I-Szira>
- Szivák Judit (2003): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Tankönyvkiadó, 487-512.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó
- Szűcs Norbert (2004): A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi lakosság körében. In: Pászka Imre (szerk.): *A látóhatár mögött*. Szeged: Belvedere Meridionale, 197-218.
- Szűcs Norbert (2007): Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról. In: Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. Szeged–Wien: DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalmi, 41-52.
- Szűcs Norbert (2008): Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége. In: Nagy Judit (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásair*. Hódmezővásárhely: Commitment Köznevelés Kht., 5-15.
- 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. Tanulmányok a 60. éves Pászka Imre tiszteletére*. Szeged: Belvedere Meridionale; 129-144.
- Tellis, Winston (1997): Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3 (2) 2010. május 12-i megtekintés, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- Trencsényi László (1988): *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Trencsényi László (2005): A pedagógusképzés paradoxonjai. *Pedagógusképzés*, 32 (2): 55-60.
- Unger, Harlow G. (2007): *Encyclopedia of American Education*. Third edition, volume I.
- Varga Júlia (2009/A): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 65-82.
- Varga Júlia (2009/B): *Hazai és külföldi tapasztalatok bevonása. Mi a hatékony megoldás - kiemelt pénzügyi támogatás a hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskoláknak/régióknak, vagy deszegregációs oktatáspolitikai? A területi alapú oktatási kompenzációs rendszerek nemzetközi tapasztalatainak áttekintése*. Háttér tanulmány. Budapest: Educatio
- Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoporthoz. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris Kiadó
- Vida Júlia (2008): Támogató programok az Egyesült Államokban. *Educatio*, 17 (4): 567- 580.

- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 2 (1)
- Yin, Robert K. (1991): *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage
- Zolnay János (2008): A hiányzó ágens. *Educatio*, 17 (4): 549-556.
- Zsigmond Anna (2006): Amerikai közoktatás-politika magyar szemmel. *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (2): 113-122.

Szakértői anyagok

HEFOP211 (sz.n., é.n.): HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponensének (A hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók oktatásában érintett szakemberek képzése, az integrációs oktatással kapcsolatos oktatási programok kifejlesztése) zárótanulmánya. Kézirat

Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Közoktatási Konceptiója, 2006-2013., 2006

Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város közoktatási, feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terve 2006-2013., 2006

Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város, Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés 2007

Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város közoktatási intézményeiben a pedagógus munkakörben dolgozók teljesítményértékelési rendszere. 2. változat Készítette: Barlai Róbertné, 2007

Hódmezővásárhely MJV IVS AT - Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város, Integrált Városfejlesztési Stratégia, Anti-szegregációs Program, 2008-2013., 2008

Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város, Közoktatási esélyegyenlőségi terv. Intézkedési terv, 2008-2014., 2008.

Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium, Területfejlesztésért és Építésügyért Felelős Szakállamtitkárság, Városfejlesztési Kézikönyv, Második, javított kiadás, 2009

Szeged Megyei Jogú Város, Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés 2007

Szeged MJV IVS AT - Szeged Megyei Jogú Város, Integrált Városfejlesztési Stratégia, Antiszegregációs Terv, 2008

Szeged MJV Közgyűlése 2007. február 16. napján tartott soros ülésének jegyzőkönyve

Szeged MJV Közgyűlése 2007. március 29. napján tartott soros ülésének jegyzőkönyve

Szeged MJV Közgyűlése 2007. május 11. napján tartott soros ülésének jegyzőkönyve

Releváns publikációim

1. Szücs Norbert (2003): *A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi lakosság körében*. Convietuirea-Együttélés, 7. (1-2.) 32-49.
2. Szücs Norbert (2004): *A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi lakosság körében*. In Pászka Imre (szerk.): *A látóhatár mögött*. Szeged: Belvedere Meridionale, 197-218.
3. Szücs Norbert (2004): *A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi középiskolás fiatalok körében*. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 166-175.
4. Szücs Norbert (2007): *Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról*. In Szilágyi Tamás – Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. Szeged–Wien: DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalmi 2., 41-52.
5. Nagy Judit - Szücs Norbert (2007): *A „Hódmezővásárhelyi Modell”*. Az oktatási struktúra átalakítása a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége érdekében. http://www.3sz.hu/bm/Halo/korabbi/2007/NEW_Folder_3/NEW_Article
6. Szücs Norbert (2008): *Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége*. In Nagy Judit (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira*. Commitment Köznevelés Kht., 5-15.
7. Fejes József Balázs – Szücs Norbert (2009): *Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai*. Új Pedagógiai Szemle, 59. (2) 55-69.
8. Andl Helga – Kóródi Miklós – Szücs Norbert – Vég Zoltán Ákos (2009): *Regisztráció, közzétehető, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával*. Esély 20. (3) 38-73.
9. Szücs 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 – Szücs Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a 60. éves Pászka Imre tiszteletére*. Szeged: Belvedere Meridionale, 129-144.
10. Fejes József Balázs - Szücs Norbert (2010): *Hátránykompenzálás és szakmai identitás. Hátrányos helyzetű fiatalokat támogató mentorprogram hatása a pedagógussá válás folyamatára*. In Jancsák Csaba (szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. Szeged: Belvedere Meridionale, 89-102.
11. Szücs Norbert – Fejes József Balázs (2010): *A deszegregációs intézkedéseket támogató Hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben*. In Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig. Képzés és Gyakorlat konferenciák III*. Kaposvár: KEPK, 113-126.
12. Andl Helga – Szücs Norbert (2010): *Halmozottan hátrányos helyzet és beiskolázás*. In Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig. Képzés és Gyakorlat konferenciák III*. Kaposvár: KEPK, 189-203.
13. Szücs Norbert (2010): *A pályaorientáció és a szakképzés hatékonysága*. In Benedek András (szerk.): *A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése. Tények és tendenciák*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, 339-362.
14. Szücs Norbert (2010): *A közoktatási deszegregáció feltételrendszere Magyarországon*. In Jancsák Csaba – Nagy Gábor Dániel – Pászka Imre (szerk.): *Állandó párbeszédben. A szegedi műhely tisztelgése Utasi Ágnesnek*. Szeged: Belvedere Meridionale – DARTKE, 254-279.

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet - 2003. évi CXXV. törvény 8-11. §

Hátrányos megkülönböztetés

8. § Közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek minősül az olyan rendelkezés, amelynek eredményeként egy személy vagy csoport valós vagy vélt

- a) neme,*
- b) faji hovatartozása,*
- c) bőrszíne,*
- d) nemzetisége,*
- e) nemzeti vagy etnikai kisebbséghez való tartozása,*
- f) anyanyelve,*
- g) fogyatékosága,*
- h) egészségi állapota,*
- i) vallási vagy világnézeti meggyőződése,*
- j) politikai vagy más véleménye,*
- k) családi állapota,*
- l) anyasága (terhessége) vagy apasága,*
- m) szexuális irányultsága,*
- n) nemi identitása,*
- o) életkora,*
- p) társadalmi származása,*
- q) vagyoni helyzete,*
- r) foglalkoztatási jogviszonyának vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyának részmunkaidős jellege, illetve határozott időtartama,*
- s) érdekképviselőhez való tartozása,*
- t) egyéb helyzete, tulajdonsága vagy jellemzője (a továbbiakban együtt: tulajdonsága)* miatt részesül kedvezőtlenebb bánásmódban, mint amelyben más, összehasonlítható helyzetben levő személy vagy csoport részesül, részesült vagy részesülne.

9. § Közvetett hátrányos megkülönböztetésnek minősül az a közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek nem minősülő, látszólag az egyenlő bánásmód követelményének megfelelő rendelkezés, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságokkal rendelkező egyes személyeket vagy csoportokat lényegesen nagyobb arányban hátrányosabb helyzetbe hoz, mint amelyben más, összehasonlítható helyzetben lévő személy vagy csoport volt, van vagy lenne.

Zaklatás, jogellenes elkülönítés, megtorlás

10. § (1) Zaklatásnak minősül az az emberi méltóságot sértő, szexuális vagy egyéb természetű magatartás, amely az érintett személynek a 8. §-ban meghatározott tulajdonságával függ össze, és célja vagy hatása valamely személlyel szemben megfélemlítő, ellenséges, megalázó, megszegényítő vagy támadó környezet kialakítása.

(2) Jogellenes elkülönítésnek minősül az a rendelkezés, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától - anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné - elkülönít.

(3) Megtorlásnak minősül az a magatartás, amely az egyenlő bánásmód követelményének megsértése miatt kifogást emelő, eljárást indító vagy az eljárásban közreműködő személlyel szemben ezzel összefüggésben jogsérelmet okoz, jogsérelem okozására irányul vagy azzal fenyeget.

Előnyben részesítés

11. § (1) Nem jelenti az egyenlő bánásmód követelményének megsértését az a rendelkezés, amely egy kifejezetten megjelölt társadalmi csoport tárgyilagos értékelésen alapuló esélyegyenlőtlenségének felszámolására irányul, ha az

a) törvényen vagy törvény felhatalmazása alapján kiadott kormányrendeleten, illetve kollektív szerződésen alapul, és határozott időre vagy határozott feltétel bekövetkeztéig szól, vagy

b) a párt ügyintéző és képviseleti szervének megválasztása, valamint a pártnak a választási eljárásról szóló törvényben meghatározott választásokon történő jelöltállításának során a párt alapszabályában meghatározott módon érvényesül.

(2) Az (1) bekezdésben meghatározott rendelkezés nem sérthet alapvető jogot, nem biztosíthat feltétlen előnyt, és nem zárhatja ki az egyéni szempontok mérlegelését.

2. sz. melléklet – 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D-E

39/D. § (1) Az e rendelet 1. §-a (1) bekezdésének *b)-d)* pontjában felsorolt intézmény a tanuló szociális helyzetéből és fejlettségéből eredő hátrányának ellensúlyozása céljából képesség-kibontakoztató felkészítést szervez, melynek keretei között a tanuló egyéni képességének, tehetségének kibontakoztatása, a fejlődésének elősegítése, a tanuló tanulási, továbbtanulási esélyének kiegyenlítése folyik.

(2) A képesség-kibontakoztató felkészítés keretében - a tanuló igényéhez igazodva - oldja meg az iskola

- a)* a személyiségfejlesztéssel, közösségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat,
- b)* a tanulási kudarcnak kitett tanulók fejlesztését segítő programot,
- c)* a szociális hátrányok enyhítését segítő pedagógiai tevékenységet.

(3) A képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő tanulók nevelése és oktatása a többi tanulóval együtt, azonos osztályban, csoportban folyik.

(4) A képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő tanulók nevelése és oktatása, tudásának értékelése az oktatási és kulturális miniszter által - a közoktatási törvény 95. §-a (1) bekezdésének *j)* pontja alapján - kiadott program alkalmazásával történik.

(5) A képesség-kibontakoztató felkészítésben az a tanuló vehet részt, aki a közoktatási törvény 121. § (1) bekezdésének 14. pontja alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának megállapításánál a sajátos nevelési igényű halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat csak akkor kell figyelembe venni, ha iskolai nevelésük, oktatásuk a többi tanulóval együtt, azonos iskolai osztályban, csoportban történik. Azokat a sajátos nevelési igényű tanulókat, akik a fogyatékos típusának megfelelően létrehozott iskolai tagozaton, osztályban, csoportban teljesítik tankötelezettségüket, és akikről a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság által kiadott szakvélemény megállapította, hogy kizárólag a többi tanulóval elkülönítetten oktathatóak, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának, arányának meghatározására irányuló valamennyi számításnál figyelmen kívül kell hagyni. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók e rendelet alapján meghatározott száma, aránya az adott tanév során az adott tanév októberi létszámstatisztikában megállapított létszámhoz, arányhoz igazodik.

(6) Az iskola igazgatója felveheti a képesség-kibontakoztató felkészítésbe azt a tanulót is, aki nem halmozottan hátrányos helyzetű, feltéve, hogy a tanuló hátrányos helyzetűnek minősül. Az így felvehető tanulók létszáma azonban nem haladhatja meg az adott osztályba felvett, képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő tanulók tíz százalékát, tört létszám esetén felfelé kerekítve.

(7) A képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő tanuló - egyéni fejlesztési terv alapján történő - haladását, fejlődését, illetve az ezeket hátráltató okokat az osztályfőnök és az érdekelt pedagógusok legalább háromhavonta értékelik. Az értékelésre meg kell hívni a tanuló szülőjét, a tanulót, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, indokolt esetben a gyermekjóléti szolgálat, a gyámhatóság, illetve a nevelési tanácsadó képviselőjét.

(8) A képesség-kibontakoztató felkészítést az intézmény a közoktatási törvény 95. § (1) bekezdésének *i)* pontja alapján működő Országos Oktatási Integrációs Hálózattal kötött együttműködési megállapodás alapján, a Hálózat szakmai támogatásával szervezi meg, mely szakmai szolgáltatás kiterjed a fenntartó számára nyújtott, a közoktatási törvény 105. §-a szerinti önkormányzati intézkedési terv közoktatási esélyegyenlőségi intézkedési terve elkészítésének támogatására is.

(9) Nem indítható képesség-kibontakoztató felkészítés, ha

a) az általános iskola székhelye és tagintézménye, tagintézményei azonos településen, azonos fővárosi kerületben működnek, és ezek között az adott székhelyre, tagintézménybe járó halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának az adott székhelyre, tagintézménybe járó összes tanuló létszámához viszonyított aránya eltérő, amennyiben ez az eltérés bármely két tagintézmény, illetve bármely tagintézmény és a székhely között meghaladja a huszonöt százalékpontot. A különböző településen lévő székhely, tagintézmények esetén az eltérést csak az adott településen lévő székhely, tagintézmények esetében kell vizsgálni;

b) az általános iskolában évfolyamonként több osztály működik, és évfolyamonként az egyes osztályokban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának az osztályba járó összes tanuló létszámához viszonyított aránya (a továbbiakban: osztályon belüli arány) eltérő az osztályok között, amennyiben ez az eltérés meghaladja a huszonöt százalékpontot. Tagintézmények esetén az eltérést csak az adott tagintézményen belül kell vizsgálni. Amennyiben bármely feladat-ellátási helyen összevont osztály és nem összevont osztály egyaránt működik, az összevont osztály osztályon belüli arányát az összevonásban érintett évfolyamok osztályon belüli arányának átlagával kell összehasonlítani;

c) a településen, a fővárosi kerületben több általános iskola működik, és azok bármelyikében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolán belüli aránya és a településen működő összes iskolában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának a település összes iskolájába járó tanulók létszámához viszonyított aránya (a továbbiakban: települési arány) közötti eltérés több mint huszonöt százalékpont.

(10) A (9) bekezdés c) pontja tekintetében a települési arány megállapításához a nem állami intézményfenntartó által működtetett iskolák tanulói összetételét is vizsgálni kell, ha közoktatási megállapodás alapján vagy a közoktatási törvény 81. §-ának (11) bekezdése szerinti egyoldalú nyilatkozattal közreműködik az önkormányzati feladatellátásban, figyelembe véve a közoktatási törvény 81. § (1) bekezdésének a) pontjában foglaltakat. A nem állami intézményfenntartó által működtetett iskolák esetében az arányszámítást a helyben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező tanulókra kell vonatkoztatni.

(11) A képesség-kibontakoztató felkészítést valamennyi évfolyamon, osztályban meg kell szervezni abban az esetben, ha az adott osztályban van halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. Ha valamely osztályban nincs halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, az osztályban a képesség-kibontakoztató felkészítést nem lehet megszervezni.

(12) E § alkalmazásában általános iskola alatt többcélú intézmény esetén az általános iskolai intézményegységet kell érteni.

39/E. § (1) Integrációs felkészítésben vesznek részt azok a képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő tanulók, akik egy osztályba, osztálybontás esetén egy csoportba járnak azokkal a tanulókkal, akik nem vesznek részt a képesség-kibontakoztató felkészítésben. Az integrációs felkészítés megszervezése nem járhat együtt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók elkülönítésével. E rendelkezések alkalmazásában a tanulók elkülönítését jelenti, ha az integrációs felkészítést nem a 39/D. § (9) bekezdésének *a)-c)* pontjaiban foglaltaknak megfelelően szervezik meg.

(2) Az integrációs felkészítésre egyebekben a 39/D. §-ban foglalt rendelkezéseket kell alkalmazni.

(3) Ha az áthelyezés indokoltsága a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet 12. §-ának (2) bekezdése alapján kezdeményezett, illetve 20. §-ának (4) bekezdésében foglalt felülvizsgálat eredményeként megszűnt, a kötelező felvételt biztosító vagy a választott általános iskolába visszahelyezett tanuló nevelése és oktatása tekintetében a 39/D. § (4) bekezdésében foglalt pedagógiai programot kell alapul venni.

(4) Az óvoda a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számára az oktatási és kulturális miniszter által kiadott személyiségfejlesztő, tehetséggondozó, felzárkóztató program szerint óvodai fejlesztő programot szervez. Az óvodai fejlesztő programban az a gyermek vehet részt, aki a közoktatási törvény 121. § (1) bekezdésének 14. pontja alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül.

(5) Az óvodai fejlesztő program keretében - a gyermek igényéhez igazodva - oldja meg az óvoda

a) a gyermek fejlesztésével kapcsolatos pedagógiai feladatokat,

b) a szociális hátrányok enyhítését segítő pedagógiai tevékenységet,

c) az együttműködések kialakítását azokkal a szolgálatokkal, melyek a gyermekek óvodai nevelése során a szülőket támogatják, illetve a gyermekeknek szolgáltatásokat biztosítanak.

(6) Az óvodai fejlesztő program szervezésének feltétele, hogy az adott nevelési évben az óvoda, tagóvoda felvételi körzetében élő, óvodás korú halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek korcsoportonként legalább hetven százaléka részt vesz az óvodai nevelésben, továbbá az óvodában, tagóvodában a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya eléri a tizenöt százalékot.

(7) Amennyiben az óvodában, az adott feladat-ellátási helyen korcsoportonként több párhuzamos csoport működik, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámának a csoportba járó gyermekek létszámához viszonyított aránya és a párhuzamos csoport ugyanezen aránya közti eltérés nem haladhatja meg a huszonöt százalékpontot. E rendelkezést vegyes csoportok között is alkalmazni kell abban az esetben, amennyiben az adott feladat-ellátási helyen több vegyes csoport működik. Vegyes csoport esetében a vegyes csoportba járó halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya és az óvoda, tagóvoda egészében a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya közötti eltérés nem haladhatja meg a huszonöt százalékpontot.

8) Az óvodai fejlesztő programot az intézmény az Országos Oktatási Integrációs Hálózattal kötött együttműködési megállapodás alapján, a Hálózat szakmai támogatásával szervezi meg, mely szakmai szolgáltatás kiterjed a fenntartó számára nyújtott, a közoktatási törvény 105. §-a szerinti önkormányzati intézkedési terv közoktatási esélyegyenlőségi intézkedési terve elkészítésének támogatására is.

3. sz. melléklet - Hospitálási adatlap

Megfigyelő:	
Dátum (év, hónap, nap, óra, perc):	
Tanár:	Tantárgy:
Osztály:	Tananyag:
Terem:	Jelenlévő tanulók száma:
Tanulók	
<p><u>Órai aktivitás:</u> jelentkezés, hozzászólás, feladatok megoldása, házi feladat, érdeklődés, kérdés, véleménynyilvánítás, hozzáfűznivaló, koncentráció, együttműködés a tanárral és társakkal</p> <p><u>Fegyelmezetttség:</u> <i>Milyen fegyelmezetlenséget enged meg magának?</i> <i>Hogyan reagál a fegyelmezésre? (hatásos, visszazól, nem foglalkozik vele)</i></p> <p><u>Kommunikáció:</u> pedagógussal és egymás között, verbális-non verbális kommunikáció</p>	
Differenciálás	
<p>Frontális oktatás, interakciók kezdeményezése (kérdés, vélemények meghallgatása), egyszerű vagy gondolkodtató kérdések, tanulók közötti interakciók támogatása, munkáltató feladatok, egyeseknek külön feladat vagy segítség nyújtása, kommunikáció</p>	
Motiváció	
<p>Cél vagy megoldandó probléma kiemelés, változatosság, munkáltatás, tanári megnyilvánulások hossza, szemléltetés, életközeli példák, eszközök használata, szerepeltetés, érdekesség, humor, válaszokra reagálás (dicséret, bólintás, reakció rossz válasz esetén)</p>	
Fegyelmezés	
<p><u>Megelőző stratégiákat alkalmaz:</u> feszített óramenet, változatos óramenet, a tanulók aktivitását elősegítő módszerek, térközsabályozás, folyamatosan pásztázza az osztályt</p> <p><u>Közbelép:</u> tekintet, mimika, térközsabályozás, egy pillanatra megáll, rászól, az óra menetének átstrukturálása, külső tekintély említése (pl. igazgató, szülő), humor, nem reagál <i>Milyen viselkedést tart fegyelmezetlenségnek, mikor reagál?(trágár szavak, ülőhely elhagyása, osztálytárs bántalmazása stb.)</i> <i>Milyen hangnemet, szavakat használ a tanár fegyelmezésnél? (a kirívó eseteket lejegyezni)</i></p>	

Osztály
Ülésrend, az osztály összetétele (kor, nemek, nem roma tanulók), egy közösség vagy kisebb csoportok, elkülönülő tanulók, nem roma tanulók helye, fiúk és lányok helyzete, tanulók együttműködése, tanulók közötti kapcsolatok (konfliktusok, támogatás), tanárhoz való viszony, a közösség reakciója a fegyelmezetlenségre, egyéniségek (vezető, hangadó, lúzer)
Pedagógus
Tanár-diák viszony (közeli-távolságtartó, segítő-elhárító), megteremtett légkör (oldott-átlagos-rideg), tanulói igények figyelembevétele (egyéni, egész osztály), nyelvhasználat <i>Mennyire volt előkészített az óra?</i> <i>Utal-e korábban tanultakra?</i> <i>Vázlat készítése, táblakép?</i> <i>Minden lehetőséget kihasznál a megértés elősegítésére?</i>
Adatbányászat
Osztályzatok, hiányzás, osztálylétszám, bukottak száma, HHH száma, tanulók felszerelése, terem felszereltsége, hangulata
Egyéb megjegyzések

4. sz. melléklet - Interjúvázlat a „pedagógus-interjú” elkészítéséhez

I. Fókuszált élettörténet (a téma kapcsán eljutni a jelenig)

- Gyermekkor
 - Szülők
 - Foglalkozás, iskolázottság
 - Családi miliő
 - Lakóhely, településtípus
 - Testvérek
 - Neveltetés, szociokulturális környezet
- Általános iskola
 - Szakos osztály
 - Iskolai előmenetel, sikeresség
 - szülők támogatása
 - magánóra
 - motiváció
 - tanáregyéniségek
 - Új tanuló az osztályban
 - *Hogyan illeszkedett be az új tanuló az osztályközösségbe?*
- Középiskola
 - Iskolaválasztás,
 - Iskolai ethosz
 - Szakos osztály
 - Iskolai előmenetel, sikeresség
 - szülők támogatása
 - tanáregyéniségek
 - magánóra
 - motiváció
 - Új tanuló az osztályban
 - *Hogyan illeszkedett be az új tanuló az osztályközösségbe?*
- Felsőoktatás
 - Szakválasztás
 - *Miért választotta a tanárszakot?*
 - Felvételi, bekerülés
 - Függetlenedés
 - Nyelvtuadás
- Jelenlegi élethelyzet
 - Lakóhely, településtípus
 - Párkapcsolat
 - Párkapcsolat esetén: foglalkozása, végzettsége (Pl pedagógus?)
 - Barátságok
 - Kiterjedtség
 - Társadalmi élet, társadalmi szerepvállalás

II. Pedagógiai tapasztalatok (az interjúalany konkrét élményei a kutatott témában)

- Pedagógusképzés, felsőoktatás
 - Intézmény
 - Tanárképzés struktúrája, hálótérve
 - Gyakorlati képzés
 - Hospitálás
 - Gyakorlótanítás
- Pályakezdés
 - Álláskeresés
 - elvárások, elképzelések
 - Beilleszkedés
 - Módszerek kialakítása, tanítási rutin megszerzése
- Elégedettség
 - Anyagi
 - Kereset-kiegészítő tevékenységek
 - Szakmához kötődő (pl. magánóra, tanfolyami oktatás)
 - Szakmához nem kötődő
 - Szakmai
 - munkatársakkal
 - munkakörülményekkel
- Módszertan
 - Felkészülés az órákra
 - Hogyan, hol zajlik
 - Mennyi időt vesz igénybe
 - *Mutasson be egy „átlagos órát”!*
 - Alkalmazott módszerek (csoportmunka, koop,...)
 - *Egy „rendkívüli óra” miben tér el az átlagostól?*
 - Számonkérés
 - Alkalmazott formák, technikák
 - egyes módszerek hatékonysága
 - *A kollégák által alkalmazott módszerekhez képest szokványosak-e az ő módszerei? (átkötés a tantestületi témához!)*
- tantestület
 - szakmai együttműködés formái
 - viszonyrendszer, kommunikáció
 - szakmai kapcsolatok
 - baráti kapcsolatok
 - hierarchia
 - formális
 - informális
 - csoportosulások, klikkek
 - pl. szakterületek szerint, életkor szerint
- tanórán kívüli tevékenységek
 - oktatáshoz kapcsolódó
 - szakkör
 - neveléshez, normaátadáshoz kapcsolódó
 - ünnepeken való részvétel, szervezés

- kirándulás, tanulmányút
 - táboroztatás, erdei iskola
- tanár – diák viszony
 - magatartás
 - órai aktivitás, felkészülés, szorgalom
 - kommunikáció, tisztelet
 - fegyelmezés
- tanár – szülő viszony
 - viszonyuk minősége,
 - kommunikáció gyakoriság, formája
 - milyen keretek, körülmények között
 - pl. szülői értekezlet
 - részvételi arány
 - hatékonyság
 - átlagos szülői értekezlet bemutatása
 - együttműködés a nevelési feladatokban
 - kapcsolattartás módja
- Pályaorientáció
 - *Kinek a feladatköre az iskolában a pályaorientációs tevékenység?*
 - *Milyen konkrét feladatokat kell ellátni a pályaorientációval foglalkozó kollégának?*
 - *Honnan szerez információkat a pályaorientációs tevékenységéhez?*
 - *Mennyire fontos a pályaorientációs tevékenység?*
 - *Szükséges-e speciális pályaorientációs tevékenység a halmazottan*
 - *Mennyire hatékony a pályaorientációs tevékenység? Miben mérhető le a hatékonysága?*
 - *Kivel működnek együtt a pályaorientációs tevékenységekben?* (szülő, diák, osztályfőnök, középiskola, munkaügyi központ, stb.)
- a munka hatása a magánéletére
 - leterheltség
 - szabadidő strukturálása
 - a tanári és a szülői szerep egymásra hatása *(saját gyerek esetén)*

III. Reflexió (az élethelyzetre történő reflektálás, az élmények kommentálása)

- Pedagógusképzés megítélése
 - Elméleti képzés
 - Gyakorlati képzés
 - Megújulás
 - *Miben kellene változni a pedagógusképzésnek?*
 - Időbeli változás
 - Hivatástudat
- professzionalizáció
 - *Mennyire tanulható a pedagógusszakma? (Különleges képességeket igényel, „születni kell” rá, vagy teljes mértékben megtanulható?)*
 - *Miben tér el már szakmáktól? Mi a sajátossága?*
 - Élethosszig tartó tanulás
 - *(Szükséges-e ezen a pályán? – indoklás!)*
 - Társadalmi-szakmai kihívások
- A pedagógusok társadalmi elismertsége
 - Iskolafok szerint (tanítótól az egyetemi oktatóig)
 - Településtípus szerint
 - Az iskola lokális (adott településen belüli) presztízse szerint
 - Oktatott szak szerint
- a tanári pálya előnyei, kedvezményei
 - nyári szünet
 - közvélekedés
- Jövőkép
 - Egyéni
 - Egzisztenciális
 - *Mennyire biztos az állása?*
 - Szakma presztízse
 - pedagógusképzés
 - Oktatáspolitikai irányja
 - *Véleménye szerint mi a jelenlegi oktatáspolitikai fő iránya?*
 - Informáltság
 - Szakmai érdekérvényesítési lehetőségek (vagy a politika diktál?)
 - Oktatási feltételek
 - személyi feltételek: mennyiségi, minőségi
 - tárgyi feltételek: mennyiségi, minőségi
 - minőségellenőrzés
 - „Gyereanyag” (változtak-e a gyerekek?)
 - emlékezetes tanítványok
- pályázati kényszer
 - *Hogyan képesek megírni a pedagógusok az EU-s pályázatokat?*
 - Ki írja
 - Mire pályáznak
 - Miért pályáznak
 - *Milyen nehézségei vannak az EU-s pályázatok megvalósításának?*
 - *Milyen lehetőségekkel jár a pályázati rendszer elterjedése?*
 - Vélemény erről az elosztási rendszerről

- Hatékony forrásfelhasználás (*Jó programokra megy-e a pénz? Mire kellene inkább felhasználni?*)
 - Leterheltség a pályázati kényszer miatt
- nevelés – oktatás viszonya (mi a prioritás?)
 - Az iskola normaközvetítő szerepe
 - Az iskola közösségformáló szerepe
- *Mi a pedagógus feladata? Miből áll a tanári hivatás?*
- *Ki a sikeres tanár?*
- *Mi számít sikernek egy tanár számára?*
- *Szeretné-e, hogy gyermeke pedagógus legyen? Miért?*
- A jó tanár jellemzői
- oktatási esélyegyenlőség
 - *Hogyan teljesít a magyar iskolarendszer?*
 - *A szülő iskolázottsága mennyire/miben határozza meg a gyermek iskolai sikerét?*
 - *A család anyagi körülményei mennyire határozzák meg a gyermek iskolai sikerét?*
 - *A településtípus mennyire határozza meg a gyermek iskolai sikerét?*
 - *Milyen sajátosságai vannak a cigány gyerekek oktatásának?*
 - *Mi a véleménye a szegedi mentortanárok rasszista kijelentéseiről?*

5. sz. melléklet - Interjúvázlat a „Mentorhallgatói interjú” elkészítéséhez

I. Fókuszált élettörténet (a téma kapcsán eljutni a jelenig)

- Gyermekkor
 - Szülők
 - Foglalkozás, iskolázottság
 - Családi miliő
 - Lakóhely, településtípus
 - Szegregátumok, etnikai megoszlás
 - Testvérek
 - Száma
 - Gondozásban segítség
 - Neveltetés, szociokulturális környezet
- Általános iskola
 - Oktatásszervezés
 - Iskola lokális presztízse
 - Szegregáció
 - Osztályszervezés szintjén (a, b, c osztály)
 - Osztályon belül
 - Roma/HHH/SNI osztálytárs
 - Szakos osztály
 - Diákköri munkák, diákköri aktivitás
 - 6, 8 osztályos gimnázium
 - Nevelési elvek, iskolai éthosz
 - *Hogyan jellemeznéd az iskolád szellemiségét?*
 - Iskolai előmenetel, sikeresség
 - szülők támogatása
 - magánóra
 - motiváció
 - tanáregyéniségek
 - Átmenet – általános iskolából a középiskolába
 - Konfliktusok
 - Új közösség kialakulása
 - Új tanuló az osztályban
 - *Hogyan illeszkedett be az új tanuló az osztályközösségbe?*
- Középiskola
 - Iskolaválasztás, iskolai ethosz
 - Egyházi, nem önkormányzati
 - Iskola lokális presztízse
 - Szegregáció
 - Osztályszervezés szintjén
 - Osztályon belül
 - Roma/HHH/SNI osztálytárs
 - Iskolai előmenetel, sikeresség
 - Szakos osztály

- szülők támogatása
 - tanáregyéniségek
 - magánóra
 - motiváció
- Átmenet – középiskolából a felsőoktatásba
 - Konfliktusok
 - Új közösség kialakulása
- Felsőoktatás
 - Szakválasztás
 - *Miért választotta a tanárszakot?*
 - Felvételi, bekerülés
 - Függetlenedés
- Jelenlegi élethelyzet
 - Lakóhely, településtípus
 - Párkapcsolat
 - Párkapcsolat esetén: foglalkozása, végzettsége
 - Barátságok
 - Kiterjedtség
 - Társadalmi élet, társadalmi szerepvállalás

II. **Mentorálási tapasztalatok** (az interjúalany konkrét élményei a kutatott témában – a mentormunka során)

- Bekerülés a programba
 - Információ
 - *Hogyan szereztél tudomást a programról?*
 - Jelentkezés oka
 - *Miért jelentkeztél a programra?*
 - Felvételi elbeszélgetés
 - Bekerülési feltételek
 - *Szerinted milyen szempontoknak kellett megfelelned, hogy bekerülhess a programba?*
 - Korábbi mentor-tapasztalat
- Program elindítása
 - Hallgatói státusz jellemzői
 - Elvárások
 - *Mit vártál a programtól?*
 - Mentorok elosztása, iskolaválasztás
 - Felkészülés
 - Képzés, oktatás
 - önállóan
- Kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás
 - Iskola, igazgató
 - Pedagógusok
 - Gyerekek
 - Szülők
 - Mentortársak
- Beilleszkedés, elfogadtatás
 - Mentorhallgatók közössége
 - kollegialitás
 - Tantestület
- Mentoráltak
 - Konkrét beosztás (hány gyerek, hányadikosok, milyen tanulók stb.)
 - Jellemzői
 - Beilleszkedés
 - *Hogyan élték meg a gyerekek az integrációt? Mennyiben jött létre az el- és befogadás közöttük? (pozitív/negatív elfogadói attitűd, konfliktus helyzet; kirívó eset; barátságok kialakulása)*
 - *Mennyire eredményes az új diákok beilleszkedése? (Móra-új iskola, év eleje-vége)*
 - *Tapasztalt-e (tényleges) előítéletességet tanulói között? Ha igen: Miben nyilvánult ez meg?*
 - *Véleményed szerint ennyire fontos az új diákoknak és szüleiknek, hogy jól teljesítsenek az új iskolájukban?*
 - *Van-e különbség a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók között? Ha igen: Melyek ezek?*

- *Van-e különbség a roma és nem roma tanulók között? Ha igen: Melyek ezek?*
- Konkrét feladatok
 - Pedagógiai feladatok
 - Módszerek
 - Felkészülés a találkozásokra/foglalkozásokra
 - Hogyan, hol zajlik
 - Mennyi időt vesz igénybe
 - *Mutasson be egy „átlagos órát”!*
 - Alkalmazott módszerek (csoportmunka, páros, egyéni)
 - *Egy „rendkívüli foglalkozás” miben tér el az átlagostól?*
 - *A tanárok által alkalmazott módszerekhez képest szokványosak-e az ő módszerei?*
 - Keretei
 - Tanórán/tanórán kívül
 - Egyéni/csoportos
 - Szociális integráció
 - Nehézségek
- Elégedettség
 - Szakmai
 - Munkatársak
 - vezetők
 - munkakörülmények
 - anyagi
 - altruizmus
 - *Milyen mértékben tudott segíteni a mentorált gyermekeknek?*
 - *Mennyire elégedett a saját teljesítményével?*
- mentor – diák viszony
 - magatartás
 - órai aktivitás, felkészülés, szorgalom
 - kommunikáció, tisztelet
 - Fegyelmezés
- mentor – tanár viszony
 - viszonyuk minősége,
 - kommunikáció gyakoriság, formája
 - milyen keretek, körülmények között
 - együttműködés a nevelési feladatokban
 - kapcsolattartás módja
 - konfliktus
- mentor – szülő viszony
 - viszonyuk minősége,
 - kommunikáció gyakoriság, formája
 - milyen keretek, körülmények között
 - együttműködés a nevelési feladatokban
 - kapcsolattartás módja

III. Reflexió (az élethelyzetre történő reflektálás, az élmények kommentálása)

- Mentorprogram hatékonysága
 - A program megítélése
 - Hallgatók
 - *Sikerese-e a program?*
 - *A szegedi Móra iskola bezárását milyen módon lehetett volna eredményesebben megvalósítani?*
 - *Ha te lennél most egy (deszegregációban résztvevő) befogadó iskola igazgatója, hogyan készítenéd elő a befogadás folyamatát?*
 - *Mennyire voltak együttműködők a mentortanárok?*
 - *Mennyire voltak együttműködők a pedagógusok?*
 - Mentortanárok
 - *Mennyire ítélték sikeresnek a mentortanárok a Hallgatói Mentorprogramot?*
 - Család, baráti kör
 - *Mennyire támogatták a családtagjaik, barátai a Hallgatói Mentorprogramban való részvételét?*
 - *Mennyire ítélték sikeresnek a családtagjaik, barátai a Hallgatói Mentorprogramot?*
 - Egzakt eredmények
 - Tanulmányi eredmények
 - Hiányzások
 - Motiváció
 - fejlesztési lehetőségek
 - eszközök
 - képzés
 - projektek
 - honlap
- Mentorprogram hatása a mentorhallgatóra
 - Személyiség
 - Tolerancia, előítéletek
 - Karrier
 - Előnyök
 - Lehetőségek
 - Hátrányok
 - Baráti kapcsolatok
 - Szabadidő
 - Leterheltség
 - Meghatározó élmények
 - Pozitív, negatív
 - Sikerek, kudarcok
 - *Miben tudott segíteni a mentorált diáknak?*
 - Mentorszerep
 - *Milyen a jó mentor?*
 - *Mit csinálnál másként, ha újrakezdenéd?*
 - *Mire figyeljen egy új mentor?*

- Pedagógusképzés megítélése
 - Elméleti képzés
 - Gyakorlati képzés
 - Megújulás
 - *Miben kellene változni a pedagógusképzésnek?*
 - *A Hallgatói Mentorprogram mely elemeit lehetne beépíteni – kötelező jelleggel – a pedagógusképzésbe?*
- professzionalizáció
 - *Mennyire tanulható a pedagógusszakma? (Különleges képességeket igényel, „születni kell” rá, vagy teljes mértékben megtanulható?)*
 - *Miben tér el már szakmától? Mi a sajátossága?*
 - Élethosszig tartó tanulás
 - *(Szükséges-e ezen a pályán? – indoklás!)*
 - Társadalmi-szakmai kihívások
- Pályaorientáció
 - *Mennyire fontos a pályaorientációs tevékenység?*
 - *Szükséges-e speciális pályaorientációs tevékenység a halmozottan hátrányos helyzetű és /vagy cigány származású tanulók esetében?*
 - *Mennyire hatékony a pályaorientációs tevékenység? Miben mérhető le a hatékonysága?*
 - *A mentorált gyermekeknek milyen továbbtanulási terveik voltak?*
- a tanári pálya előnyei, kedvezményei
 - nyári szünet
 - közvélekedés
- nevelés – oktatás viszonya (mi a prioritás?)
 - Az iskola normaközvetítő szerepe
 - Az iskola közösségformáló szerepe
- *Mi a pedagógus feladata? Miből áll a tanári hivatás?*
- *Ki a sikeres tanár?*
- *Mi számít sikernek egy tanár számára?*
- *Szeretné-e, hogy gyermeke pedagógus legyen? Miért?*
- A jó tanár jellemzői
- oktatási esélyegyenlőség
 - *Hogyan teljesít a magyar iskolarendszer?*
 - *A szülő iskolázottsága mennyire/miben határozza meg a gyermek iskolai sikerét?*
 - *A család anyagi körülményei mennyire határozzák meg a gyermek iskolai sikerét?*
 - *A településtípus mennyire határozza meg a gyermek iskolai sikerét?*
 - *Milyen sajátosságai vannak a cigány gyerekek oktatásának?*
 - *Mi a véleménye a szegedi mentortanárok rasszista kijelentéseiről?*
 - *Véleménye szerint milyen hatással jár ez a botrány a programra?*

6. sz. melléklet - Pedagóguskutatás 2009, a Szegeden lekérdezett mérőeszköz

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tisztelt Hölgem/Uram!

Az elmúlt években Szeged közoktatási struktúrájának jelentős átalakításra került sor. Szeged MJV Oktatási, Kulturális és Sportirodájával együttműködve a Dél-alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület kérdőíve azzal a céllal készült, hogy felmérje, hogyan élték meg a közoktatás legfőbb szereplői, a pedagógusok az átszervezést, hogyan vélekednek a megváltozott iskolai környezet kihívásairól, mely körülményeket tartják optimálisnak a hatékony munkavégzéshez, s milyen továbblépési irányt jelölnének ki Szeged közoktatási rendszerének korszerűsítése érdekében.

Kérjük, segítse munkánkat az anonim kérdőív önkéntes kitöltésével. Az így nyert adatokat összesítve dolgozzuk fel, a válaszadók egyéni véleménye nem kerül beazonosításra!

**Dél-alföldi Regionális
Társadalomtudományi Kutatási
Egyesület**

D1. A válaszadó neme

- 1 – férfi
- 2 – nő

D2. Melyik évben született?

..... évben

D3. Mi az Ön iskolai végzettsége? (Több válasz is lehetséges!)

- 1 – tanító..... szakirány
- 2 – általános iskolai tanár..... szak
- 3 – középiskolai tanár..... szak
- 4 – gyógypedagógus..... szakirány
- 5 – egyéb:.....

D4. Mi az Ön lakóhelye?

- 1 – Szeged
- 2 – egyéb:.....

D5. Melyik tanévben dolgozott először pedagógusként?

Az / tanévtől

D6. Hány tanévet dolgozott aktívan pedagógusként?

.....évet

D7. Dolgozott-e már Ön osztályfőnökként?

- 1 – igen, éven keresztül
- 2 – nem → **Ugrás a D9 kérdésre!**

D8. Jelenleg Ön osztályfőnök-e?

- 1 – igen
- 2 – nem

D9. A 2007. évi átszervezés miatt kényszerült-e intézményváltásra, átkerült-e másik feladatellátási helyre?

- 1 – igen, másik iskolába kerültem
- 2 – nem
- 3 – egyéb:.....

D10. Melyik tanévben került a jelenlegi munkahelyére?

Az / tanévben

D11. Milyen jogviszonyban dolgozik?

- 1 – közalkalmazott, teljes státuszban
- 2 – közalkalmazott, részmunkaidőben
- 3 – megbízással foglalkoztatott
- 4 – nyugdíj mellett foglalkoztatott
- 5 – egyéb:.....

D12. Határozatlan idejű a kinevezése?

- 1 – igen
- 2 – nem

D13. Kérem, jelölje be az összes évfolyamot, ahol a 2008/2009. tanévben tanít!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

D14. Ön szerint hogyan vélekednek a szülők, összehasonlítva a települési átlaggal, milyen az iskola hírneve?

- 1 – az átlagosnál jobb
- 2 – átlagos
- 3 – az átlagosnál rosszabb
- 9 – nem tudja

D15. Az Ön véleménye szerint, összehasonlítva a települési átlaggal, milyen az iskola hírneve?

- 1 – az átlagosnál jobb
- 2 – átlagos
- 3 – az átlagosnál rosszabb
- 9 – nem tudja

D16. A település többi iskolájához képest az Önök iskolájában mekkora a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya?

- 1 – sokkal magasabb
- 2 – magasabb
- 3 – közel ugyanakkora
- 4 – alacsonyabb
- 5 – lényegesen alacsonyabb
- 9 – nem tudja

P1. Mit gondol, öt év múlva legnagyobb valószínűséggel melyik lesz igaz Önre?

- 1 – jelenlegi intézményemben dolgozom
- 2 – más iskolában dolgozom
- 3 – nem iskolában dolgozom, de oktatással kapcsolatos munkát végzek.
- 4 – nem oktatással kapcsolatos munkát végzek.
- 5 – munkanélküli leszek.
- 6 – egyéb:

P2. Ellenezné-e, hogy valamelyik gyermeke (majdan születendő gyermeke) pedagógus legyen?

- 1 – igen
- 2 – nem
- 3 – egyéb:

P3. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?					
	Teljes mértékben egyetért	3	2	Egyáltalán nem ért egyet	Nem tudja
1. a pedagógusok megbecsültsége nőtt az elmúlt években	4	3	2	1	9
2. a pedagógusok nem tudják követni az oktatáspolitikai irányelvek állandó változását	4	3	2	1	9
3. pályázati források nélkül lehetetlen manapság az iskolákat fejleszteni	4	3	2	1	9
4. pályakezdő pedagógusoknak szinte lehetetlen elhelyezkedniük	4	3	2	1	9
5. a pedagóguspályán nincs szükség az „élethosszig tartó tanulásra”	4	3	2	1	9
6. a diákok egyre kevésbé tisztelik a pedagógusokat	4	3	2	1	9
7. a sikeres oktatás feltételei általában adottak a településünkön	4	3	2	1	9
8. mostanra csak az elhivatott emberek maradnak a pedagóguspályán	4	3	2	1	9
9. a pedagóguspályára alapvetően „születni kell”, speciális adottságok szükségesek hozzá	4	3	2	1	9
10. a pályakezdő pedagógusok módszertani felkészültsége nem elegendő a hatékony oktatáshoz	4	3	2	1	9
11. a szülők egyre kevésbé tisztelik a pedagógusokat	4	3	2	1	9
12. a pedagógusok nagyon sok többletmunkát vállalnak a pályázatok megvalósításával	4	3	2	1	9
13. a pedagóguspályán egyre kevesebb az olyan kiemelkedő tudással és tapasztalatokkal rendelkező kolléga, akitől meg lehet tanulni a szakmát a gyakorlatban	4	3	2	1	9
14. az emberek egyre inkább érzik, hogy szükség van a jó tanárookra	4	3	2	1	9
15. a pályakezdő pedagógusok egyre kevésbé elhivatottak	4	3	2	1	9

P4. A következőkben egy felsorolást lát az iskola funkcióira vonatkozóan. Kérjük, értékelje az egyes tényezők fontosságát egy 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol az 1-es az egyáltalán nem fontos, a 4-es pedig a nagyon fontos jelenti.					
Az iskola....	Nagyon fontos	3	2	Egyáltalán nem fontos	Nem tudja
1. lehetőséget biztosít minden gyermek személyiségének harmonikus fejlesztésére	4	3	2	1	9
2. a társadalom kulturális örökségének megőrzése és átadása a fiatalabb generációknak	4	3	2	1	9
3. lehetőséget biztosít a tanár önmegvalósítására	4	3	2	1	9
4. az otthon hiányosságait kompenzálja, biztonságot nyújt a rászoruló gyermekeknek	4	3	2	1	9
5. a gazdaság és a társadalom igényeit figyelembe véve munkaerőt képez	4	3	2	1	9
6. biztosítja a társadalom normáinak elsajátítását	4	3	2	1	9
7. munkahelyet teremt a pedagógusok számára	4	3	2	1	9
8. biztosítja a gyermekek tudásának és intellektuális képességeinek magas szintre fejlesztését	4	3	2	1	9
9. fontos eszköze a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének	4	3	2	1	9

11. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos vélemények közül melyik áll közelebb az Ön véleményéhez?

- 1 – a hátrányos helyzetű tanulók nem felelősek azért a helyzetért, amiben vannak, ezért őket mindenképpen támogatni kell.
- 2 – csak azokat a hátrányos helyzetű tanulókat kell támogatni, akik ezt viselkedésükkel, hozzáállásukkal kiérdemelték.
- 3 – csak azokat a hátrányos helyzetű tanulókat kell támogatni, akik tehetségesek
- 4 – nem kell kiemelten támogatni a hátrányos helyzetű tanulókat.
- 9 – nem tudja

12. Felsorolunk néhány iskolával, oktatással kapcsolatos véleményt. Kérjük, mondja meg, mennyire ért vagy nem ért egyet a következő kijelentésekkel!					
	Teljes mértékben egyetért	3	2	Egyáltalán nem ért egyet	Nem tudja
1. a szülőknek joguk van arra, hogy a gyereküket abba az iskolába írássák be, amelyiket a legjobbnak tartják	4	3	2	1	9
2. a szülőknek joguk van arra, hogy a gyereküket abba az iskolába írássák be, ahol a többi gyermek családi háttere a sajátjukhoz hasonló	4	3	2	1	9
3. a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket kiemelten kell segíteni, támogatni a tanulásban, továbbtanulásban	4	3	2	1	9
4. megfelelő pedagógiai módszerekkel a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek is jó eredményeket érhetnek el az iskolában	4	3	2	1	9
5. a hátrányos helyzetű gyermekek oktatása miatt nem szenvedhetnek hátrányt a tehetséges tanulók	4	3	2	1	9
6. ha a különböző nemzetiségi-etnikai csoporthoz tartozó gyerekeket iskolás korukban szétválasztják egymástól, akkor felnőtt korukban ellenséget fognak látni egymásban	4	3	2	1	9
7. ha egy szülő nem a körzeti iskolába íratja be első osztályos gyermekét, akkor fizessen képzési hozzájárulást	4	3	2	1	9

13. Mennyire zavarná Önt, ha azokban az osztályokban, ahol tanít ...						
	Egyáltalán nem zavarná	4	3	2	Nagyon zavarná	Nem tudja
1. túlkoros gyerekek lennének	5	4	3	2	1	9
2. rossz anyagi körülmények között élő gyerekek lennének	5	4	3	2	1	9
3. rossz családi körülmények között élő gyerekek lennének	5	4	3	2	1	9
4. cigány gyerekek lennének	5	4	3	2	1	9
5. gyenge képességű gyerekek lennének	5	4	3	2	1	9
6. halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek lennének	5	4	3	2	1	9
7. sajátos nevelési igényű gyerekek lennének (fogyatékosok)	5	4	3	2	1	9
8. bevándorlók gyermekei lennének	5	4	3	2	1	9

14. Létezik-e olyan „határ”, aminél több halmozottan hátrányos helyzetű tanuló esetén már nem szívesen tanít egy osztályban? HA IGEN: Egy harminc fős osztályban hány halmozottan hátrányos helyzetű gyerek esetén szeretné azt, hogy ne kelljen abban az osztályban tanítania?

- 0 – nincs ilyen határ
- 1 – egy halmozottan hátrányos helyzetű gyerek esetén sem szeretnék tanítani
- 2 – fő halmozottan hátrányos helyzetű gyerek esetén nem szeretnék tanítani
- 88 – nem a számuktól függ, hanem attól, hogy milyenek
- 99 – nem tudja

15. Létezik-e olyan „határ”, aminél több halmozottan hátrányos helyzetű gyerek esetén már nem szívesen tanít egy iskolában? HA IGEN: Hány százalékos az a határ, aminél nagyobb arányú halmozottan hátrányos helyzetű tanuló esetén azt fontolgatná, hogy munkahelyet vált?

0 – nincs ilyen határ

1 – % halmozottan hátrányos helyzetű gyerek esetén

888 – nem az arányuktól függ, hanem attól, hogy milyenek

999 – nem tudja

16. Ön szerint az Önök iskolájában a jogszabály alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek minősülő tanulók hány százaléka rendelkezik olyan családi háttérrel, amely valóban jelentősen akadályozza az iskolai sikerességét?

..... százalék

17. Ön szerint az Önök iskolájában a jogszabály alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek NEM minősülő tanulók hány százaléka rendelkezik olyan családi háttérrel, amely alapján ebbe a kategóriába kellene sorolni?

..... százalék

18. Véleménye szerint mennyire felkészült az Önök tantestülete a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatására?

1 – nagy mértékben

2 – valamelyest

3 – egyáltalán nem

9 – nem tudja

19. Ön szerint mi a magyarázata a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcának?

	Jelentős ok	4	3	2	Nem jelentős ok	Nem tudja
1. szülők hanyagsága, nemtörődömsége	5	4	3	2	1	9
2. az otthoni ingerszegény környezet	5	4	3	2	1	9
3. a család helytelen életmódja	5	4	3	2	1	9
4. a családi szocializáció hiányosságai	5	4	3	2	1	9
5. a szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával	5	4	3	2	1	9
6. az iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	5	4	3	2	1	9
7. genetikus tényezők, öröklött adottságok	5	4	3	2	1	9
8. a család szegénysége, szülők munkanélkülisége	5	4	3	2	1	9
9. a megfelelő óvodáztatás hiánya	5	4	3	2	1	9
10. korai fejlesztés hiánya az óvodában	5	4	3	2	1	9
11. az iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal	5	4	3	2	1	9
12. az alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában	5	4	3	2	1	9
13. az egyéni bánásmód hiánya az iskolában	5	4	3	2	1	9
14. a pedagógusok túlterheltsége	5	4	3	2	1	9
15. a pedagógusképzés hiányosságai	5	4	3	2	1	9
16. a szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában	5	4	3	2	1	9
17. a pedagógusok alacsony bérezése	5	4	3	2	1	9

110. Ön szerint milyen mértékben kompenzálhatja a családi (szocializációs) hátrányokat az iskola?

- 1 – teljes mértékben
- 2 – jelentős mértékben
- 3 – korlátozott mértékben
- 4 – minimális mértékben
- 5 – egyáltalán nem

111. Ön szerint az iskola családi hátrányok leküzdésében megfigyelhető eredményeit milyen mértékben befolyásolják az alábbi szempontok?

	Jelentős mértékben	4	3	2	Nem jelentős mértékben	Nem tudja
1. a gyerek szorgalma, hozzáállása	5	4	3	2	1	9
2. a szülők hozzáállása	5	4	3	2	1	9
3. a család életmódja	5	4	3	2	1	9
4. a család és az iskola kapcsolata	5	4	3	2	1	9
5. a család kultúrája	5	4	3	2	1	9
6. a család szociális helyzete	5	4	3	2	1	9
7. a pedagógusok türelme	5	4	3	2	1	9
8. az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	5	4	3	2	1	9
9. a pedagógusképzés tartalma	5	4	3	2	1	9
10. az iskola felszereltsége, eszköz ellátottsága	5	4	3	2	1	9
11. a tanulók társadalmi összetétele az iskolában, osztályban	5	4	3	2	1	9

112. Ha esetleg a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatban probléma van egy iskolában, véleménye szerint a következő módszerek mennyire csökkentenék ezeket? Kérjük, azt is jelezze az X bekarikázásával, ha az adott gyakorlat jelen van az Önök iskolájában.

	Ez biztosan csökkentené a konfliktusokat	Talán csökkentené, talán nem	Nem csökkentené a konfliktusokat	Nem tudja	Ez gyakorlat az iskolánkban
1. ha pszichológust alkalmaznának az iskolákban	3	2	1	9	X
2. ha családsegítő, szociális munkás dolgozna az iskolákban	3	2	1	9	X
3. ha pedagógiai asszisztenst alkalmaznának az iskolákban	3	2	1	9	X
4. ha ifjúságvédelmi szakember dolgozna az iskolákban	3	2	1	9	X
5. ha a pedagógusok külön képzésben részesülnének, hogy jobban tudják kezelni a gyerekek problémáit	3	2	1	9	X
6. ha szorosabb lenne a kapcsolat a szülők és a pedagógusok között	3	2	1	9	X
7. ha civil szervezetek segítenék a pedagógusok munkáját	3	2	1	9	X
8. ha külön osztályban tanítanák őket	3	2	1	9	X
9. ha integrációs fejlesztést vezetnének be az iskolában (IPR, Integrált Pedagógiai Rendszer)	3	2	1	9	X
10. ha roma származású munkatársak is dolgoznának az iskolában	3	2	1	9	X

113. Ön szerint mi a legfontosabb oka annak, hogy a többségében halmozottan hátrányos helyzetű

és/vagy roma tanulók által látogatott iskolákat megszüntetik?

- 1 – ezek az iskolák a legrosszabbul felszereltek
- 2 – ezekben az iskolákban alacsony az oktatás minősége
- 3 – ezek az iskolák gátolják az előítéletek megszűnését
- 4 – az elkülönítés ezen formája hátrányos megkülönböztetést jelent
- 5 – egyéb:

114. Ismeri-e az Integrált Pedagógiai Programot (IPR)?

- 1 – igen, alaposan ismerem, már alkalmaztam
- 2 – igen, alaposan ismerem, de még nem alkalmaztam
- 3 – hallottam már róla
- 4 – nem ismerem **→ Ugrás az 116. kérdésre!**

115. Ön szerint melyek az Integrált Pedagógiai Program (IPR) legfontosabb elemei?

1.
.....
2.
.....
3.
.....

Az eddigiekben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatban kérdeztük Önt. A további kérdések a cigány/roma tanulókra vonatkoznak.

116. Kérjük, mondja meg, mennyire ért vagy nem ért egyet a következő kijelentésekkel!

	Teljes mértékben egyetért	3	2	Egyáltalán nem ért egyet	Nem tudja
1. a cigány tanulókat másfajta pedagógiai módszerekkel kell oktatni, mint a nem cigány tanulókat	4	3	2	1	9
2. a cigány tanulók tanulmányi kudarcait az okozza, hogy a pedagógusok nem tudnak bánni a cigány tanulókkal.	4	3	2	1	9
3. a cigány tanulók tanulmányi sikertelenségének legfontosabb oka a családi háttérükben keresendő	4	3	2	1	9
4. a cigány tanulók iskolai kudarcát a tanulási motiváció hiánya okozza.	4	3	2	1	9
5. a cigány szülők éppen olyan fontosságot tulajdonítanak a gyerekeik iskoláztatásának, mint a nem cigány szülők	4	3	2	1	9
6. a cigányok életmódja, kultúrája gyakran zavarja a környezetükben élőket	4	3	2	1	9
7. a cigány gyerekeknek jobb, ha az iskolában külön osztályba járnak	4	3	2	1	9
8. a nem cigány gyerekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek cigány gyerekek	4	3	2	1	9
9. minden cigány gyerekeknek joga van arra, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályban tanuljon.	4	3	2	1	9
10. a cigány tanulók szüleivel nehezebb együttműködni a pedagógusoknak, mint a többi szülővel	4	3	2	1	9
11. a cigányok között ugyanannyi a bűnöző, mint a hasonló körülmények között élő nem cigányok között	4	3	2	1	9

I17. A cigány származású tanulókkal kapcsolatos vélemények közül melyik áll közelebb az Ön véleményéhez?

- 1 – a cigány tanulók nem felelősek azért a helyzetért, amiben vannak, ezért őket mindenképpen támogatni kell.
- 2 – csak azokat a cigány tanulókat kell támogatni, akik ezt viselkedésükkel, hozzáállásukkal kiérdemelték.
- 3 – csak azokat a cigány tanulókat kell támogatni, akik tehetségesek
- 4 – nem kell kiemelten támogatni a cigány tanulókat.
- 9 – nem tudja

I18. Véleménye szerint hogyan kellene megoldani a cigány gyerekek általános iskolai oktatását?

- 1 – külön iskolában kellene megoldani
- 2 – együtt, egy iskolában a nem cigány gyerekekkel, de külön osztályban/csoportban
- 3 – egy közös osztályban a nem cigány gyerekekkel, de külön figyelve rájuk
- 4 – közös osztályban, és nem is kell rájuk külön figyelni
- 9 – nem tudja

I19. Véleménye szerint általában az iskolákban mekkora problémát jelentenek a cigány és nem cigány gyerekek közötti konfliktusok?

- 1 – nagyon súlyos problémát jelentenek
- 2 – problémát jelentenek
- 3 – nem jelentenek problémát
- 4 – egyáltalán nincs ilyen jellegű probléma

I20. Az Ön véleménye szerint milyen előnyökkel járhat a roma tanulók elkülönítése? (Több válasz is lehetséges!)

1. jobban lehet pótolni a lemaradásukat	1
2. felszabadultabbak	2
3. speciális módszereket lehet alkalmazni	3
4. több lehetőség van a kultúra ápolására	4
5. nem érzékelik a megkülönböztetést társaiktól	5
6. nem rontják a többiek haladási esélyeit	6
7. nem adnak át rossz példát a többieknek	7
8. egyéb:.....	8
9. semmilyen előnnyel nem jár	9

I21. Az Ön véleménye szerint milyen hátrányokkal járhat a roma tanulók elkülönítése? (Több válasz is lehetséges!)

1. később beilleszkedési problémákhoz vezet	1
2. hiányzik a pozitív példa	2
3. hátrányos megkülönböztetést jelent	3
4. hiányzik a sokszínűség	4
5. általánossá válik a tanulással szembehelyezkedő magatartás	5
6. a tanár a tananyag csökkentésével reagál	6
7. a képzetesebb tanárok elmennek az iskolából	7
8. leromlik az iskola infrastrukturális állapota	8
9. egyéb:.....	9
10. semmilyen hátránnyal nem jár	10

122. Ön szerint mi a magyarázata a roma tanulók sikertelen középiskolai továbbtanulásának?

	Jelentős ok	4	3	2	Nem jelentős ok	Nem tudja
1. korán házasodnak/létesítenek élettársi kapcsolatot	5	4	3	2	1	9
2. korán lesz gyermekük	5	4	3	2	1	9
3. a roma közösségekben nincs értéke a tanulásnak	5	4	3	2	1	9
4. a roma szülő nem szívesen engedi kollégiumba a gyerekeit	5	4	3	2	1	9
5. a roma gyerek nem szívesen szakad el a családtól, ha kollégiumba kell mennie	5	4	3	2	1	9
6. a roma közösség attól fél, hogy elveszti az iskolázott gyereket	5	4	3	2	1	9
7. nincs bennük kitartás	5	4	3	2	1	9
8. be sem fejezik az általános iskolát	5	4	3	2	1	9
9. a gyerekek nem bírják a fokozott terhelést	5	4	3	2	1	9
10. a gyerekek értelmi okokból nem képesek teljesíteni a középiskolai követelményeket	5	4	3	2	1	9
11. a gyerekek félnek az iskolai kudarcoktól	5	4	3	2	1	9
12. a gyerekek félnek az idegen környezettől	5	4	3	2	1	9
13. nincs pénze a családnak az iskoláztatás költségeire	5	4	3	2	1	9
14. a roma szakmunkástanulók nem találnak maguknak gyakorló helyet	5	4	3	2	1	9
15. a roma gyerekeket a többiek kinézik maguk közül a középiskolában	5	4	3	2	1	9

123. Ön szerint a következő szereplőknek / intézményeknek mekkora szerepe van abban, hogy a cigánysággal kapcsolatos társadalmi problémák csökkenjenek?

	Nagy szerepe lenne	3	2	Kis szerepe lenne	Nincs szerepe	Nem tudja
1. A cigány Kisebbségi Önkormányzatoknak	4	3	2	1	0	9
2. A cigányoknak saját maguknak	4	3	2	1	0	9
3. A helyi munkáltatóknak	4	3	2	1	0	9
4. A helyi önkormányzatoknak	4	3	2	1	0	9
5. A kormánynak	4	3	2	1	0	9
6. Az egyházaknak	4	3	2	1	0	9
7. A pedagógusképzésnek, továbbképzésnek	4	3	2	1	0	9
8. Az iskoláknak, az oktatásnak	4	3	2	1	0	9
9. A családsegítő központoknak	4	3	2	1	0	9
10. A médiának	4	3	2	1	0	9
11. A civil szervezeteknek	4	3	2	1	0	9

124. A szülők egy részét kifejezetten zavarja, ha gyermeke az övétől eltérő társadalmi csoportból választ magának házastársat. Ön hogyan fogadná (örülne-e neki avagy ellenezné), ha gyermeke választottja...

	Kifejezetten örülne neki	Természetesnek venné	Elfogadná	Lebeszelné	Megakadályozná	Nem tudja
1. sokkal gazdagabb családból származna	5	4	3	2	1	9
2. arab volna	5	4	3	2	1	9
3. gyermekénél sokkal iskolázatlanabb volna	5	4	3	2	1	9
4. más vallású volna	5	4	3	2	1	9
5. sokkal szegényebb családból származna	5	4	3	2	1	9
6. cigány származású volna	5	4	3	2	1	9
7. gyermekénél sokkal iskolázottabb lenne	5	4	3	2	1	9
8. néger volna	5	4	3	2	1	9
9. paraszti családból származna	5	4	3	2	1	9
10. zsidó származású volna	5	4	3	2	1	9
11. munkás családból származna	5	4	3	2	1	9
12. kínai volna	5	4	3	2	1	9
13. morén volna	5	4	3	2	1	9

A továbbiakban a szegedi Móra Ferenc Általános Iskola (Kolozsvári téri iskola) 2007. évi megszűntetésével kapcsolatban kérdezzük meg a véleményét!

L1. A tapasztalatok tükrében hogyan értékeli a Móra Ferenc Általános Iskola megszűntetését?

- 1 – rossz döntés volt, mert az iskola tanulói ott kapták meg a számukra legmegfelelőbb képzést
- 2 – rossz döntés volt, mert Szeged több iskolájában lerontják az oktatás minőségét az onnan érkező gyerekek
- 3 – jónak tartom a döntést, elkerülhetetlen volt
- 4 – egyéb:.....

L2. Véleménye szerint melyek az iskola megszűntetésének leginkább pozitív elemei?

- 1.
.....
- 2.
.....

L3. Véleménye szerint melyek az iskola megszüntetésének leginkább káros elemei?

1.....

2.

L4. Tapasztalata szerint, melyek voltak az iskola megszüntetésével kapcsolatos legfontosabb nehézségek?

1.....

2.

L5. Véleménye szerint milyen további intézkedések tehetők volna sikeresebbé az iskola megszüntetését?

1.....

2.

L6. Ön szerint más településekhez viszonyítva milyen az oktatás helyzete Szegeden?				
	Jobb, mint más településeken általában	Ugyanolyan, mint más településeken általában	Roszbabb, mint más településeken általában	Nem tudja
1. A pedagógusok módszertani felkészültsége	3	2	1	9
2. A pedagógusok megbecsültsége, presztízse	3	2	1	9
3. A pedagógusok motiváltsága, munkakedve	3	2	1	9
4. Az iskolák felszereltsége	3	2	1	9
5. Az oktatásirányítás minősége	3	2	1	9
6. Az oktatás minősége	3	2	1	9
7. Az oktatási kiadások finanszírozása	3	2	1	9
8. Az iskolák pályázati eredményessége	3	2	1	9

L7. Ön szerint más településekhez viszonyítva milyen az oktatás helyzete Szegeden?				
	Nagyobb, mint más településeken általában	Ugyanolyan, mint más településeken általában	Kisebb, mint más településeken általában	Nem tudja
1. A pedagógusokkal szemben támasztott követelmények	3	2	1	9
2. A pedagógusok többletmunka-terhe	3	2	1	9
3. A pedagógusok módszertani szabadsága	3	2	1	9
4. A pedagógusok kollegiális összetartása	3	2	1	9
5. A pedagógusok pályázatok megvalósításában való részvétele	3	2	1	9
6. Az iskolás gyermekeknek nyújtott támogatások	3	2	1	9
7. A halmozottan hátrányos gyermekek támogatása	3	2	1	9
8. A cigány gyermekek támogatása	3	2	1	9
9. A sajátos nevelési igényű gyermekek támogatása	3	2	1	9

L8. Ön szerint az integrációs folyamat elindítása elsődlegesen mely csoporthoz, szervezethez köthető az Ön településén, illetve országos szinten? Kérjük karikázza be a megfelelő válasz számjelét!

	Szegeden	Országos szinten
1. oktatási kormányzat	1	1
2. civil szervezet(ek)	2	2
3. cigány jogvédő szervezet	3	3
4. cigány kisebbségi önkormányzat	4	4
5. önkormányzat	5	5
6. cigány szülők	6	6
7. szociológiai, pedagógiai kutatók	7	7
8. halmozottan hátrányos helyzetű szülők	8	8
9. Európai Unió	9	9
10. egyéb:	10	10

L9. Ön szerint milyen intézkedések tudnák segíteni a pedagógusok munkáját a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatása során – akár az Ön iskolájában, akár városi szinten?

.....

L10. Hallott-e már a szegedi Hallgatói Mentorprogramról?

- 1 – igen
 2 – nem → *Ugrás a M1. kérdésre!*

L11. Mi a véleménye a Hallgatói Mentorprogramról?

- 1 – sikeres, jól működő program
 2 – többé-kevésbé jól működik
 3 – vannak apróbb hiányosságok
 4 – a program működési rendszere átgondolatlan
 5 – nem tudom

M1. Milyen témájú továbbképzéseken vett részt az elmúlt 3 tanévben? (Több válasz is lehetséges!)

- 0 – nem vettem részt továbbképzésen az adott időszakban
 1 – szaktárgy oktatásával kapcsolatos
 2 – új pedagógiai módszerekkel kapcsolatos, és pedig

-
 3 – kompetencia-fejlesztéssel kapcsolatos
 4 – IPR
 5 – romológiai
 6 – pszichológiai, mentálhigiénés
 7 – informatikai, IKT
 8 – minőségbiztosítással kapcsolatos
 9 – tanügyigazgatási
 10 – egyéb:.....

M2. Milyen forrásból finanszírozták a beiskolázást? (Több válasz is lehetséges!)

1 – az iskola forrásaiból, továbbképzési keretből

2 – önköltséges alapon, saját forrásból

3 – pályázati forrásokból

3.1 - Ha tudja, nevezze meg a pályázati programot:.....

4 – egyéb:.....

9 – nem tudja

M3. Hány alkalommal vett részt az elmúlt 3 évben az alábbi típusú képzéseken?

1 – tanfolyami, 30 órás alkalom

2 – tanfolyami, 60 órás alkalom

3 – tanfolyami, 120 órás alkalom

4 – oklevelet adó felsőfokú szakirányú továbbképzés alkalom

5 – pedagógus-szakvizsgát adó felsőfokú továbbképzés alkalom

6 – felsőfokú OKJ szakma alkalom

7 – külföldi képzés alkalom

8 – egyéb:.....

9 – nem tudja

M4. Az esetek többségében ki döntött a továbbképzési részvételről?

1 – saját maga

2 – az iskola vezetése

3 – a tantestület

4 – egyéb:.....

M5. Az esetek többségében mennyire volt hasznos a továbbképzés?

1 – nagyon hasznos

2 – elég hasznos

3 – felesleges

4 – egyéb:.....

M6. A következőkben egy felsorolást lát a tanórai csoportmunkára vonatkozóan. Kérjük jelezze, hogy mennyire ért egyet a következő állításokkal, illetve mennyire ellenzi azokat!					
	Nagyon egyetért	3	2	Egyáltalán nem ért egyet	Nem tudja
1. a csoportmunka fegyelmezési problémákat okoz.	4	3	2	1	9
2. a csoportmunka nem hozza ki a maximumot a gyerekekből.	4	3	2	1	9
3. a csoportmunka sok tanulót elbizonytalanít, nem tudja, mit kell csinálni.	4	3	2	1	9
4. a csoportmunka önálló gondolkodásra nevel.	4	3	2	1	9
5. a csoportmunka a felelősséget és az önfegyelmet bátorítja.	4	3	2	1	9
6. a csoportmunkában dolgozó gyerekek sok időt veszítenek vitatkozással és rendetlenkedéssel.	4	3	2	1	9
7. a csoportmunka esetén az egyes tanulót nem lehet osztályozni.	4	3	2	1	9

M7. Milyen úton ismeri meg a tanulók egyéni jellemzőit? Karikázza be az Ön által használt módszer számjelét! (Több válasz is lehetséges!)	
1. megfigyelés a tanítási órán	1
2. megfigyelés tanórán kívül	2
3. beszélgetés a tanulóval	3
4. beszélgetés az osztálytársakkal	4
5. beszélgetés a kollégákkal	5
6. beszélgetés a szülőkkel a fogadóórán	6
7. önismereti kérdőívek	7
8. pszichológiai tesztek	8
9. szociogram	9
10. teljesítménytesztek	10
11. családlátogatás	11
12. az iskolapszichológus segítségével	12
13. a nevelési tanácsadó segítségével	13
14. beszélgetés az iskolán kívüli barátaival	14
15. egyéb:.....	15

M8. Mi nehezíti a differenciált munkaformák alkalmazását? (Több válasz is lehetséges!)	
1. a pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra	1
2. nincs idő és lehetőség a gyermekek egyéni jellemzőinek megismerésére	2
3. túl sok felkészülést igényel	3
4. nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (felzárkóztató, tehetséggondozó stb. programok, feladatgyűjtemények)	4
5. nagy az osztálylétszám	5
6. nem megfelelő a 45 perces órakeret	6
7. a befektetett munka és az eredmény nincsenek összhangban	7
8. a gyerekek nem szeretik, nem igénylik	8
9. túlságosan fellazítja az órai fegyelmet	9
10. még jobban növeli a tanulók közötti különbségeket	10
11. a munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket	11
12. egyéb:.....	12
13. semmi	13

M9. Hol használ számítógépet?

- 1– Otthon is, iskolában is
 2 – Csak otthon
 3 – Csak iskolában
 4– Sehol → **Ugrás az O1 kérdésre!**

M10. A felsoroltak közül milyen tevékenységekhez használja a számítógépet munkája során? (Több válasz is lehetséges!)	
1. feladatlapok, tesztlapok készítése	1
2. számítások, táblázatok készítése	2
3. multimédiás prezentáció készítése (pl. PowerPoint)	3
4. internetről fájlok, képek, programok letöltése	4
5. e-mailhez csatolt fájlok kezelése (küldése, megnyitása)	5
6. egyszerűbb programok telepítése	6
7. szkennel használata (pl. képek digitalizálása)	7
8. digitális fotók számítógépes kezelése (pl. letöltése)	8
9. egyszerű web-oldalak készítése, szerkesztése	9

O1. Ismeri Ön az Útravaló Mentorprogramot?

- 1 – igen
 2 – nem → **Ugrás az O4. kérdésre!**

O2. Dolgozott-e Ön az Útravaló programban mentortanárként?

- 1 – igen, évet
 2 – nem

O3. Mi a véleménye az Útravaló Mentorprogramról?

- 1 – sikeres, jól működő program
 2 – többé-kevésbé jól működik
 3 – vannak apróbb hiányosságok
 4 – a program működési rendszere átgondolatlan
 5 – nem tudom

O4. Milyen pályaaorientációs tevékenység működik az Ön intézményében? Kérjük, választ a számjelek bekarikázásával jelölje! (Több válasz is lehetséges!)		
	Tanulók bevonásával	Szülők bevonásával
1 – tanórai keretek között beszélgetünk a továbbtanulási lehetőségekről és munkaerő-piaci viszonyokról	1	1
2 – felsőbb szintű oktatási intézménybe látogatunk	2	2
3 – vállalkozásokat, gyárat, vállalatokat látogatunk	3	3
4 – különféle szakmák képviselőit hívjuk meg előadóként	4	4
5 – pályaválasztási tanácsadókat hívunk meg előadóként	5	5
6 – pszichológusokat hívunk meg	6	6
7 – tájékoztatást nyújtunk a szülők számára	7	7
8 – pályaválasztási börszere látogatunk	8	8
9 – önéletrajz készítését gyakoroljuk	9	9
10 – egyénre szabott pályaaorientációs tanácsadást biztosítunk	10	10
11 – helyi tanterv szerint pályaaorientációs órát szervezünk	11	11
12 – tanműhelyben szervezünk foglalkozást	12	12
13 – együttműködünk a munkaügyi központtal	13	13
14 – vállalkozási ismereteket közvetítő projekteket, modulokat biztosítunk (pl. JAM)	14	14
15 – tanulmányi kirándulást szervezünk	15	15

O5. Az előbbieken felsoroltakon kívül, van-e az Önök intézményében további speciális pályaaorientációs tevékenység?

- 1 – igen, éspedig.....
 2 – nincs

O6. Kérjük, adja meg az előző felsorolásból az Ön által leghatékonyabbnak tartott két tevékenység sorszámát!

1. 2.

O7. Van-e olyan a fentebb felsorolt tevékenységek közül, melyeknek külön kiemelt célcsoportja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók köre? Ha igen, kérjük, adja meg a tevékenység sorszámát.

.....

O8. Milyen forrásból működtetik a pályaeorientációs programokat? (Több válasz is lehetséges!)

- 1 – saját intézményi költségvetésből
- 2 – pályázati forrásból
- 3 – szakképzési hozzájárulásból
- 4 – szülői, alapítványi támogatásból
- 5 – szponzori támogatásból
- 6 – egyéb:

O9. Kérjük, az előbbi felsorolás alapján adja meg, mely forrásra támaszkodnak leginkább a pályaeorientációs programok szervezésekor!

.....

O10. Az Önök iskolájában kinek van a legfontosabb szerepe a pályaeorientációs tevékenységben?

- 1 – osztályfőnök
- 2 – szaktanár
- 3 – pályaeorientációs pedagógus
- 4 – ifjúságvédelmi felelős
- 5 – szakoktatók
- 6 – a szülő
- 7 – egyéb:

O11. Megvalósítják-e az Önök intézményében a diákok nyomon követését a tanulmányok lezárulta után?

- 1 – teljes mértékben
- 2 – inkább igen, mint nem
- 3 – inkább nem, mint igen
- 4 – egyáltalán nem

Végezetül a munkájával kapcsolatban tennék fel Önnek néhány kérdést.

P5. Mennyire ért egyet Ön az alábbi állításokkal?					
	Teljes mértékben egyetért	3	2	Egyáltalán nem ért egyet	Nem tudja
1. a tanuló személyisége főként a családban alakul, az iskolának igen kis hatása van erre.	4	3	2	1	9
2. a tanári hivatás során a pedagógus személyisége, attitűdje meghatározóbb, mint képzettsége.	4	3	2	1	9
3. a gyerekeknek biztosított szabadság később visszájára fordulhat.	4	3	2	1	9
4. minden osztálynak hasonló képességű tanulókból kellene állnia.	4	3	2	1	9
5. a rosszabb szociális környezetből származó gyerekek általában közönyösen reagálnak a rossz jegyekre és a tanári figyelmeztetésre.	4	3	2	1	9
6. az otthonról hozott műveltség erőteljesebben hat a gyermek fejlődésére, mint az iskolában mutatott szorgalma, igyekezete.	4	3	2	1	9
7. ha eltörölnénk az osztályzást, a diákok nem tanulnának.	4	3	2	1	9
8. tanárnak lenni hivatás, nem lehet akárkiből jó tanár.	4	3	2	1	9
9. nem létezik „jobb” vagy „rosszabb” osztály, csak a tanárok jobb vagy rosszabbak a gyerekekkel való együttműködésben.	4	3	2	1	9
10. a nevelésben a büntetés ugyanolyan szükséges, mint a jutalmazás.	4	3	2	1	9
11. a „megértő pedagógia” többnyire kudarcot vall, mert fegyelmezetlenségbe torkoll.	4	3	2	1	9
12. az életben manapság csak az az ember boldogulhat igazán, aki iskolázott.	4	3	2	1	9
13. a gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni.	4	3	2	1	9
14. a mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük.	4	3	2	1	9
15. a gyerekek nevelése komoly szakértelmet kíván, erre csak a jól képzett, felkészült pedagógusok képesek.	4	3	2	1	9
16. mindenki adja a gyerekét abba az iskolába, amelyiknek a körzetébe tartozik, különben csak a kiváltságosak gyerekei kerülnek a jobb iskolákba.	4	3	2	1	9
17. az iskolának elsősorban az a feladata, hogy jó, biztos szakmát adjon a gyerek kezébe, nem elégedhet meg a műveltség gyarapításával.	4	3	2	1	9
18. a tehetségesek számára külön iskolákat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket.	4	3	2	1	9
19. az oktatás problémáinak többségét helyi szinten, az iskolákon belül kellene megoldani.	4	3	2	1	9
20. a pedagógusok anyagi megbecsülése megfelel annak a munkának, amit végeznek.	4	3	2	1	9
21. van olyan tanítványom, akinek az segíti a fejlődését, ha átmenetileg egy kicsit engedékeny vagyok vele	4	3	2	1	9
22. az év végi osztályzásnál akkor vagyok igazságos, ha a tanuló erőfeszítése alapján osztályozok, nemcsak a tudása alapján	4	3	2	1	9

P6. Kérjük mondja meg, mennyire jellemzőek Önre az alábbi állítások!

	Nagyon jellemző	4	3	2	Egyáltalán nem jellemző	Nem tudja
1. A munkám által érzelmiileg kiszipolyozottnak érzem magam	5	4	3	2	1	9
2. A munkanap végére elhasznált vagyok	5	4	3	2	1	9
3. Már akkor is fáradt vagyok, amikor reggel felkelek, és szembe kell néznem a rám váró mai munkával	5	4	3	2	1	9
4. Egész nap gyerekekkel foglalkozni igazán kimerítő és feszültségkeltő számomra	5	4	3	2	1	9
5. A munkám révén kiégettnek és elhasználnak érzem magam	5	4	3	2	1	9
6. Naponta frusztrálódok a munkám során	5	4	3	2	1	9
7. Úgy érzem, hogy túlságosan is keményen dolgozom	5	4	3	2	1	9
8. Túl sok feszültséggel jár számomra, hogy közvetlen gyerekekkel kell dolgoznom	5	4	3	2	1	9
9. Úgy érzem, mintha az utolsó erőtartalékaimat élném fel	5	4	3	2	1	9
10. Úgy érzem, hogy munkám közben már úgy kezelem a gyerekeket, mintha személytelen tárgyak lennének	5	4	3	2	1	9
11. Mintha megkérgesedtem volna az gyerekekkel szemben, mióta ezen a területen dolgozom	5	4	3	2	1	9
12. Attól tartok, hogy ez a munka érzelmiileg teljesen megkeményít	5	4	3	2	1	9
13. Valójában nem törődök azzal, hogy mi történik azokkal a gyerekekkel, akikkel foglalkoznom kell	5	4	3	2	1	9
14. A munkám végzése közben úgy érzem, hogy az emberek saját problémáik miatt is engem hibáztatnak	5	4	3	2	1	9
15. Könnyen meg tudom érteni, hogyan érznek a gyerekek különböző dolgokkal kapcsolatban	5	4	3	2	1	9
16. Nagyon hatékonyan tudok foglalkozni a munkám során hozzám forduló gyerekek problémáival	5	4	3	2	1	9
17. Úgy érzem a munkámon keresztül pozitívan tudom befolyásolni más emberek életét	5	4	3	2	1	9
18. Tele vagyok energiával	5	4	3	2	1	9
19. Megnyugtató légkört tudok teremteni a munkám közben a hozzám fordulókkal kapcsolatban	5	4	3	2	1	9
20. Valósággal felüldültnek érzem magam a munkám után	5	4	3	2	1	9
21. Sok értékes dologra voltam képes az eddigiekben a munkám során	5	4	3	2	1	9
22. A munkámban képes vagyok nyugodtan és higgadtan foglalkozni mások érzelmi problémáival	5	4	3	2	1	9

O12. Mi a véleménye a szakképzésben kialakított TISZK-ről (Térségi Integrált Szakképző Központról)?

1.....

2.....

O13. Véleménye szerint mennyire hatékony a magyar szakképzési rendszer alábbi szempontokból?

	Nagyon hatékony	3	2	Egyáltalán nem hatékony	Nem tudja
1. piaci szereplőkkel, cégekkel való együttműködés	4	3	2	1	9
2. pályaorientációs tanácsadás	4	3	2	1	9
3. a tanulók gyakorlati felkészítése	4	3	2	1	9
4. szakoktatók felkészültsége	4	3	2	1	9
5. a gyakorlati képzőhelyek infrastrukturális ellátottsága	4	3	2	1	9
6. piacépes szakmák kínálata	4	3	2	1	9

KÖSZÖNJÜK A SEGÍTSÉGÉT!

7. sz. melléklet – Tájékoztató a szülők részére a halmozottan hátrányos helyzet megállapításáról

Tájékoztató a szülők részére a halmozottan hátrányos helyzet megállapításáról és az ahhoz kapcsolódó támogatásokról, pályázati lehetőségekről

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról szóló 20/1997. (II. 13.) Korm. rendelet 12/H. § (1) bekezdése kötelezettséget ró a jegyzőkre, miszerint a védelembe vétel elrendeléséről, illetőleg a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság megállapításáról szóló határozat meghozatalával egyidejűleg tájékoztatni kell a szülőt azokról a kedvezményekről, juttatásokról, pályázati lehetőségekről, amelyek a gyermeket megilletik, ha megfelel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre vonatkozó feltételeknek.

2007. január 1-től lehetőség nyílik arra, hogy ha gyermekét/gyermekeit

- védelembe vették, vagy rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult,
- és a szüleinek nincs 8 általánosnál magasabb iskolai végzettsége

kérje a jegyzőtől: állapítsa meg, hogy gyermeke **"halmozottan hátrányos helyzetű"**.

Ehhez szükséges, hogy kitöltse a mellékelt megküldött adatlapot. (Az űrlap kitöltése önkéntes.)

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény értelmező rendelkezéseinek 14. pontja az alábbiak szerint definiálja a halmozottan hátrányos helyzet fogalmát:

„Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelmébe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát megállapította, ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei [...] legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek.”

A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számos támogatásra automatikusan jogosultak.

Amennyiben gyermeke határozatunk alapján rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre már jogosult, az ehhez kötődő támogatásokat, ellátásokat természetesen a továbbiakban is igénybe vehetik (pl: ingyenes, vagy kedvezményes étkezést, ingyenes tankönyvellátást, pénzügyi támogatást, stb.). A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat megillető támogatások ezen felül érvényesülnek, továbbá különböző pályázati lehetőségek állnak előttük, melyeket röviden szeretnénk ismertetni Önnel:

1. Kötelező óvodai ellátás: Ha gyermeke betöltötte harmadik életévét és Ön szeretné óvodába járatni, a lakóhely szerinti körzetes óvoda köteles őt teljes napra felvenni.

2. Útravaló Ösztöndíjprogram: Az általános iskola 7-8. osztályos tanulói és középiskolások pályázhatnak ösztöndíjra egy választott tanárral (mentorral) közösen.

Az aktuális pályázati kiírásokról és a pontos feltételekről a Tempus Közalapítványnál lehet érdeklődni.

3. A szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok felsőfokú tanulmányait elősegítő program: főiskolára vagy egyetemre jelentkező fiataloknak szól.

Ha az Ön gyermeke költségtérítéses képzésre nyer felvételt és halmozottan hátrányos helyzetű, államilag finanszírozott képzésben folytathatja tanulmányait, **tandíjköltségeit tehát az állam átvállalja.**

Ha az adott intézményben nincs költségtérítéses képzés, akkor az államilag finanszírozott ponthatárnál kevesebbel is felvételt nyerhet.

Ehhez szükséges, hogy a jelentkezési lapon a tanuló megjelölje, hogy halmozottan hátrányos helyzetű és csatolja a jelentkezési lapon kért igazolásokat.

A pontos feltételekről a www.mentorhalo.hu weboldalon, illetve a (06) 80-204-641 ingyenesen hívható telefonszámon lehet érdeklődni.

4. Iskolaválasztás: Valamennyi általános iskola köteles sorsolás nélkül felvenni a nem körzetébe tartozó halmozottan hátrányos helyzetű gyermeket amennyiben férőhelye azt megengedi.

5. Pályázati lehetőségek az interneten kereshetők:

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja: www.okm.gov.hu

Az Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatóságának honlapja: www.okmt.hu

A SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Honlapja: www.sulinova.hu

A Pályázatfigyelő újság honlapja: www.pafi.hu => ezen a honlapon található összefoglalva a legtöbb pályázat.

További segítséget kaphat (például adatlapok kitöltéséhez, címek, telefonszámok megszerzéséhez) Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzatának Oktatási, Kulturális és Sportirodáján (Szeged, Széchenyi tér 11. 2. em. 227. sz.), valamint az oktatási-nevelési intézményeknél

8. sz. melléklet - „Összetartó társadalom” esélyegyenlőségi konferencia programja

Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város
Önkormányzata
tisztelettel meghívja Önt és munkatársait

2007. december 7-én pénteken 10 órára
a Fekete Sas dísztermébe
(Hódmezővásárhely, Kossuth tér 3.)

**Összetartozó társadalom
– rajtunk múlik, tegyük érte**

ESÉLYEGYENLŐSÉGI KONFERENCIÁRA.

(A jelentkezés módja a hátoldalon.)

A konferencia házigazdája:
dr. Lázár János polgármester,
országgyűlési képviselő

Fővédnök:
Bajnai Gordon miniszter,
Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium

A KONFERENCIA PROGRAMJA:

- 10:00** *Köszöntő, bevezető előadás*
dr. Lázár János polgármester, országgyűlési képviselő – *A részletekre is figyelve – dezegregációs gyakorlat tapasztalatai Hódmezővásárhelyen*
- 10:20** *Nyitóelőadás*
Ferge Zsuzsa szociológus:
A magyar társadalom rétegzettségé, a szegénység arcai
- 10:50** *Dr. Lakner Zoltán szociálpolitikus – Szociális felelősség a hátrányok kompenzálásában*
- 11:20** *Mohácsi Viktória – Európai Parlamenti képviselő – „Egyenlő esélyek mindenki számára” európai év (2007) – az igazságos társadalom irányában program*
- 11:50 – 13:30** *Ebédszünet*
- 13:30** *Lakatos Sándor roma ügyekben illetékes miniszteri biztos, Gazdasági és Közlekedési Minisztérium – Civil szervezetek felelősségvállalása az esélyegyenlőség megteremtésében*
- 13:50** *Serafin József főosztályvezetőhelyettes, Szociális és Munkügyi Minisztérium – Szociális feladatellátás, felzárkóztató programok a kistérségben*
- 14:10** *Nagy Ágnes főigazgató – Dél-alföldi Regionális Munkügyi Központ – Esélyegyenlőség a dél-alföldi foglalkoztatáspolitikában*
- 14:30** *Szűcs Norbert alelnök – Dél-alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület: Az esélyegyenlőség érvényesülésének vizsgálata az Új Magyarország Fejlesztési Program regionális akcióterveiben*
- 14:50 – 15:30** *Kávészünet*
- 15:30** *Bajnai Gordon miniszter, Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium: A Nemzeti Fejlesztési Terv II. – Az esélyegyenlőségi megteremtésének kiemelt programja*
- 16:00** *Környei László ügyvezető igazgató, Commitment Köznevelési KHT – A szakképzés új feladatai az esélyteremtés szolgálatában*
- 16:20** *Fuszek Csilla ügyvezető igazgató, Csányi Alapítvány – Tehetség gondozás az esélyegyenlőség jegyében*
- 16:40** *Kókayné Lányi Marietta pedagógiai vezető, Gyermek Háza – A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének gyakorlata*
- 17:00** *Dr. Kószó Péter alpolgármester
Zárás*