

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó

HATÁSVIZSGÁLAT

a HEFOP által támogatott integrációs program
keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről

No. 281

RESEARC PAPERS

Hungarian Institute for Educational
Research and Development

OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
KUTATÁS KÖZBEN

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó

HATÁSVIZSGÁLAT

**a HEFOP által támogatott integrációs program
keretében szervezett
pedagógus-továbbképzésekről**

No. 281

RESEARCH PAPERS

Hungarian Institute for Educational Research and Development

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó

Hatásvizsgálat

**a HEFOP által támogatott integrációs program
keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről**

OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
Budapest, 2008

KUTATÁS KÖZBEN 281
(219–228-ig Educatio Füzetek címen)

SOROZATSZERKESZTŐ: Tomasz Gábor

Lektorálta: Balázs Éva

© Liskó Ilona, Fehérvári Anikó, 2008
© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2008

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
HU ISSN 1588-3094
ISBN 978-963-682-621-5

Felelős kiadó: az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 10 A/5 ív
Nyomda: Érdi Rózsa Nyomda

Liskó Ilona (1944–2008)

Liskó Ilona halálával a *Kutatás közben* sorozat egyik legtermékenyebb szerzőjét veszítette el. Hivatalos nekrológ helyett egy kimondottan személyes megemlékezéssel szeretnék tőle búcsúzni.

Még szociológus hallgatóként kerültem az Oktatáskutató Intézetbe, ahol rövidesen Liskó Ilona csoportjába osztottak be. Egyik első munkám néhány iskola látogatásából, igazgatókkal készített interjúkból állt. Máig bennem él, ahogy Icával a legépelt interjúkat, iskolaleírásokat megbeszéltük. Először azok pozitívumait emelte ki, szinte szégyenkezve hallgattam dicsérő szavait. Majd rátért a lényegre, arra, hogy nem kérdeztem rá eléggé a problémákra, meglegyedtem interjúalanyaim, ha nem is apró hazugságaival, de az ilyenkor szokásos szépítő szavakkal. Jogosak voltak a megjegyzések, mégsem éreztem fájóknak. Hamar rájöttem, hogy ebben a megbeszélés eleji dicséretnek is szerepe lehetett. Később arra is rájöttem, hogy maga a dicséret valószínűleg a pályakezdőnek szólt. Mert Ica legfőbb tulajdonsága a szokimondás volt. Ha valaki szerinte butaságot mondott, akkor annak nevezte, ami: butaság. Ismeretlen volt előtte az a sajnos elterjedt tekintélytisztelet, ami csupán emberi pozícióknak szól. Amikor írásbeli munkákhoz, előadásokon elhangzottakhoz fűzte hozzá megjegyzéseit, kizárólag az ott taglaltakról beszélt, csak az „igazság” érdekelte, titulusokra ilyenkor nem ügyelt. Ráadásul kiválóan beszélt, ha előadott, mindig nagy élvezet volt logikusan kifejtett gondolatait hallgatni, amelyek mellőzték a társadalomtudományok képviselői körében néha megfigyelhető mellébeszélést. Hallgatóságát ragyogóan felépített beszédeivel lenyűgözte, de tette ezt akkor is, amikor rögtönözve hozzászólt egy-egy témához. Meg is kérdeztem tőle egyszer, hogy miért nem tanít egyetemen. „Mert akkor nem maradna időm kutatni”, válaszolta röviden. Emlékszem, ezen kicsit mérgelődtem magamban, úgy éreztem, és érzem még ma is, hogy sokat vesztek ezáltal a jövő szociológusai, oktatáskutatói.

Mindamellettt talán nem is tehetett másként. Vérbeli kutató volt, kevés hozzá hasonló emberrel találkoztam, akinek ennyire kitöltötte volna az életét a munkája. Nem ismert egy-egy befejezett vizsgálat utáni pihenést, sőt általában egyszerre többön dolgozott. Nyugdíjba vonulása sem akadályozta meg ebben, ugyanolyan elánnal végezte dolgát, mint korábban. Szinte üzőtt vadként vetette bele magát az újabb és újabb kutatásokba. Talán ez lehetett az oka annak, hogy az igazi opus, a több száz oldalas könyv a hazai közoktatásról vagy szakképzésről, a kötelező egyetemi alpmű, nem született meg. Meggyőződése, hogy ezt ő is látta, sőt, hogy megírására maga is készült, csak ki akarta várni a megfelelő időpontot. Nem láthatta előre, hogy ilyen fiatalon távozik.

A Felsőoktatási Kutatóintézet igazgatói posztját csak a kollégák hosszas unszolására vállalta el, nem neki való feladatnak tartotta, de miután kinevezték, teljes gőzzel látott hozzá ehhez a munkához is. Talán a taktikai érzék teljes hiánya miatt nem ezek az évek számítanak a legsikeresebbjeinek. Túl őszinte volt ahhoz, hogy – mindig az intézet érdekeit szem előtt tartva – ne mondja meg bárkinek, bármilyen magas állásban lévőknek is a véleményét.

Kutató volt, de nem elefántcsonttoronyban élt. Igaz, szobatudósként tevékenykedett, terepre nem járt, ennek ellenére nem rugaszkodott el a valóságtól. A terepmunkát amúgy is elvégezték helyette fiatal, általa alaposan felkészített munkatársai, a kellő információkat megkapta tőlük. S talán e távolságnak is köszönhető, hogy nem ragadt

le a részleteknél, mindig ráéreztem a lényegre. Gyakran meglepett, hogy ugyan én jártam egy-egy iskolában, vagy voltam családlátogatáson, én beszéltem roma és nem roma fiatalokkal, gyakran olyan dolgokat hallottam láctól vissza, amelyekre én ottjártamkor, de utólag, átgondolva a hallottakat, látottakat, sem gondoltam; a sok fától nem vettem észre az erdőt. Neki ellenben, aki nagy összefüggésekben gondolkodott, valahogy mindig összeállt a kép.

Valóságközelisége, illetve nem beletörődése a dolgok állásába kutatói hitvallásában is megmutatkozott: nem elégedett meg az íróasztalnak írással, aktív részese volt az oktatáspolitikai közéletnek, aminek legjobb bizonyítéka tagsága számos szakmai szervezetben (OKT, OKA, Oktatási Kerekasztal). Vallottan liberális volt, a szó legnemesebb értelmében. Az egyenlő szabadságjogok megteremtéséért folytatott küzdelme megmutatkozott a szegények, hátrányos helyzetűek, romák iránti érdeklődésével: kutatásai is leginkább e csoportokra irányultak: nem véletlen, hogy a szakképzés talán legavatottabb hazai képviselőjévé vált.

Halála előtti csütörtökön, nyitott ajtaja előtt elhaladva, megpillantottam, ahogy a számítógépe fölé hajol: a szokásos látványt talán csak a szájából hiányzó cigaretta zavarta meg. Nem tudom, mit írt, de abban biztos vagyok, hogy jó stílusban. Szónoki képességek mellett ugyanis kitűnő stílusérzékkel áldotta meg a sors, s mint olvasó-szerkesztő tanúsíthatom, hogy leadott kézírataiban csak ritkán sikerült egy-egy elütésre bukkannom. Nem azért, mert hónapokig ült volna írásai felett, szöszmötölve-piszmogva rajtuk, ellenkezőleg, elképesztő volt a gyorsasága. Freudról olvastam valahol, hogy amikor egyszerre két könyvet írt, akkor két íróasztalt használt. Ica munkamódszere kísértetiesen hasonlított ehhez. Még az Oktatókutatási Intézet Victor Hugo utcai székházában volt alkalmam megfigyelni, amint egyszerre két tanulmányon dolgozott – ugyancsak két íróasztalnál: hol az egyiknél ült, hol átült a másikhoz. Fantasztikus látványt nyújtott, ahogy néha szinte percenként váltott széket. Közben persze nem mutatott ajtót a hozzá betérőnek sem, s telefonálásra is maradt ideje.

Az *Educatio* folyóirat szerkesztőbizottságának is évekig meghatározó munkatársa volt. A *Valóság* rovattal egészen újszerű dolgot teremtett meg: a sok – néha, valljuk be, nem éppen szórakoztató, száraz – tanulmány mellett mindig élvezet volt a rovatban közölt interjúkat, kerekasztal-beszélgetéseket olvasni. Valós életet csempészett a lapba. Egyszer meséltem neki, hogy én az Edu olvasását általában a Valósággal kezdem, hogy ráhangolódjak a többi részre. Ennek láthatóan megörült: a lap tanulmányainak olvasottságával sem vagyunk tisztában, mi, a készítők, nemhogy a rovatokéval. Sajnálatos kimaradása miatt az utóbbi hónapokban érezhetően más lett a levegő a szerkesztőbizottsági üléseken, hiányoztak cinkos mosoly kíséretében tett hozzászólásai, okos gondolatai, ötletei. Mindig csak átmenetinek éreztük távolmaradását. Tévedtünk, most már soha többet nem lesz velünk.

Túl korán mentél el!

A sorozatszerkesztő

Tartalom

A kutatás tárgya és módszerei.....	7
Az iskolák jellemzői.....	20
Tanulói összetétel	22
Tárgyi felszereltség	31
Személyi feltételek	37
Összegzés.....	41
A tanárok jellemzői.....	43
Családi háttér	43
A tanárok anyagi helyzete	50
A tanárok képzettsége és munkahelyi pozíciója	57
Összegzés.....	71
A továbbképzések.....	74
Továbbképzési előzmények	74
Tervezett továbbképzések	79
Megvalósult továbbképzések	84
A továbbképzések értékelése	89
Összegzés.....	102
A tanárok szemlélete.....	104
Az iskolai kudarcok.....	104
A hátrányos helyzetű és a roma tanulók	111
Kapcsolat a roma családokkal.....	119
Szegregáció	122
Integráció.....	132
Szemléletváltás.....	137
A változás értékelése	137
Az iskolai kudarcok megítélése	140
Az integráció megítélése	144
Összegzés.....	149
Irodalom	152
Summary.....	153

A kutatás tárgya és módszerei

Kutatócsoportunk 2006–2007-ben a sulíNova Kht. megbízásából végezte el a Kht. által szervezett Integrációs Program keretébe tartozó pedagógus-továbbképzések hatásvizsgálatát. A továbbképzéseket, amelyekre pályázatokon jelentkezhettek az iskolák, az első Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) finanszírozta.

Hatásvizsgálatunk három pályázati programon belül értékelte a pedagógus-továbbképzéseket. A három program fő célja a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatásának megvalósítása és az ilyen tanulókat oktató intézmények fejlesztése volt. A programok összesen közel 2 milliárd forinttal támogatták az iskolákat és az iskolafenntartókat. A pályázati programok futamideje egy–két év volt, a támogatások mértéke 100 százalékos, vagyis nem igényelt önerőt. A pályázóknak 2005 utolsó negyedévében kellett benyújtaniuk a pályázatokat. A három program legfontosabb célkitűzései a következők voltak:

HEFOP 2.1.5. program – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése az iskolán belül

A program elemei:

- Intézményfejlesztés és pedagógiai módszertani fejlesztés.
- A tantestületek, pedagógusok a központi program által biztosított pedagógus-továbbképzéseken sajátítsák el az integrált neveléshez szükséges kompetenciákat, gazdagítsák az ezt a célt szolgáló pedagógiai eszköztárat.
- Attitűdváltás általában a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma tanulókkal kapcsolatos pedagógiai munkában.
- Minél több iskolában számolják fel a szegregáló oktatásszervezési formákat, és vezessék be az integrációs felkészítést.
- Az integrált nevelés kialakítása szempontjából különböző feltétel- és eszközrendszerrel rendelkező intézmények a horizontális tanulás révén segítsék egymást a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók elkülönítését eredményező intézmények közötti és intézményeken belüli szelekció fokozatos felszámolásában.
- A program támogató társadalmi környezetének megteremtése.
- Csoportmunkára alkalmas, tanulóbarát iskolai környezet kialakítása.

A pályázat célcsoportjai: tantestületek, pedagógusok, gyermekjóléti szolgálat munkatársai, a helyi polgármesteri hivatal szakapparátusának munkatársai, helyi döntéshozók.

Intézményi célcsoport: azok az általános iskolák, amelyekben a 11/1994. (VI.8.) MKM rend. 39/D § 5) bekezdésben meghatározott feltételeknek megfelelő, hátrányos helyzetűnek minősített tanulók száma eléri a 100 főt, vagy arányuk eléri a tanulói összlétszám 20 százalékát, de nem haladja meg az 50 százalékát,¹ és a 11/1994 (VI.8.) MKM rend. 39/E § alapján integrációs felkészítést vezettek be vagy kívánnak bevezetni a 2005/2006., illetve a 2006/2007. tanévben.

A programba konzorciumi partnerek is bevonhatók (helyi cigány kisebbségi önkormányzatok, helyi roma civil szervezetek).

HEFOP 2.1.7. program – Az iskolák közötti szegregáció csökkentése

A program célja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai szegregációjának (koncentrációjának) csökkentése több oktatási intézmény és fenntartóik együttműködése révén akár egy település, akár több településből álló kistérség szintjén.

A program elemei:

- a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának támogatása a település/települések intézményeibe a befogadó, illetve integrálónak váló intézmények fejlesztése révén;
- a többségében halmozottan hátrányos helyzetű diákokat oktató iskolák – helyi oktatási igényekhez illesztett – funkcióváltásának elősegítése;
- a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók más társadalmi csoporthoz tartozó tanulókkal való együttnevelése által mobilitási esélyeinek növelése;
- a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő tanulók iskolai mobilitásának, a település, vagy környező település intézményeibe való integrációjának elősegítése a befogadó intézmények fejlesztése révén.

Célcsoport: a szegregált intézményekben és tanulócsoportokban tanuló halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, a befogadó intézmény tanulói, pedagógusok, kapcsolódó – egészségügyi, szociális, adminisztratív – területeken dolgozó szakemberek, helyi döntéshozók, fenntartók képviselői, kisebbségi önkormányzatok, civil szervezetek tagjai.

¹ Ez a feltétel a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számát szabja meg, amelyről az iskolának nyilatkozniuk is kellett a pályázatban.

A pályázó (a konzorcium vezetője) lehet szegregált általános iskolát, illetve integrálóvá váló általános iskolákat fenntartó.

HEFOP 2.1.8. program – Egyiskolás települések, többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskoláinak fejlesztése

A program elemei:

- A hátrányos helyzetű tanulóknak nyújtott oktatási szolgáltatások minőségének javítása.
- A hátrányos helyzetű települések iskoláiban tanuló gyerekek továbbtanulási esélyeinek jelentős növelése.
- Intézményfejlesztés és pedagógiai módszertani fejlesztés.
- A hátrányos helyzetű települések iskoláiban a tanulói környezet modernizációja, innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásához szükséges infrastrukturális feltételek biztosítása.
- A hátrányos helyzetű települések iskoláiban oktató pedagógusok és tanulók digitális írástudásának javítása.
- A tantestületek, pedagógusok a központi program által a számukra biztosított pedagógus-továbbképzéseken sajátítsák el a tanulók képességeinek maximális kibontakoztatásához szükséges korszerű pedagógiai ismereteket.
- Attitűdváltás a hátrányos helyzetű, kiemelten roma tanulókkal kapcsolatos pedagógiai munkában.
- A szülők és az iskola partneri kapcsolatának javítása.
- A társadalmi és kulturális különbözőség iránti érzékenység fejlesztése a pedagógiai gyakorlatban.
- Az intézményekben az intézményen belül elkülönítést eredményező oktatásszervezési formák, gyakorlatok felszámolása.

Célcsoport: az egyiskolás települések szegregált iskoláinak tanulói, pedagógusok, kapcsolódó – egészségügyi, szociális, adminisztratív – területeken dolgozó szakemberek, helyi döntéshozók, fenntartók képviselői, civil szervezetek, egyéb dolgozók.

Pályázhat az az intézmény, amely a településen egyedülként gondoskodik az alapfokú oktatásról, és amelyben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja az ötven százalékot. Az érintett települési önkormányzat egyéb partnerként való bevonása kötelező.

A pályázati kiírásokra összesen 147 iskola pályázott sikeresen. **A legtöbb intézmény** (99 iskola) a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (köztük a romák) **iskolán belüli integrációjára vállalkozott**, 38 többségében hátrányos (köztük roma) gyerekeket oktató iskola pályázott sikeresen az intézmény-

nyek fejlesztési programjára, és mindössze 10 iskola (ill. település) pályázott eredményesen az iskolák közötti szegregáció csökkentésére.

1. táblázat

A pályázatok nyertesei programonként

Program	Nyertes iskolák száma
HEFOP 2.1.5 – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése az iskolán belül	99
HEFOP 2.1.7 – Az iskolák közötti szegregáció csökkentése	10
HEFOP 2.1.8 – Egyiskolás települések, többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskoláinak fejlesztése	38
Összesen	147

Forrás: sulinova Kht., 2007. március

Az integrációs programokat kidolgozó és lebonyolító iroda szerint a HEFOP keretében megvalósított pályázati programok 2006-ban összesen az alábbi 13 továbbképzést kínálták a tanároknak:

1. Integrációs Pedagógiai Rendszer

A továbbképzés célja, hogy a résztvevők saját intézményük működésén keresztül ismerjék meg a hatékony együttnevelés törvényi feltételeit, rendszerét és a kialakításához szükséges integrációs stratégia elméletét és gyakorlati lépéseit, az Integrációs Pedagógiai (Keret-)Rendszer (IPR) bevezetéséhez szükséges feltételeket.

Cél továbbá, hogy a résztvevők elméleti ismereteket és gyakorlati tapasztalatot szerezzenek a kooperatív tanulási technikákról.

2. Árnyalt értékelés a gyakorlatban

A képzés célja megismertetni a résztvevőket az árnyalt értékelés nézet- és tevékenységrendszerével, a pedagógiai gyakorlatba való beépítés lehetőségeivel:

- tanulási sikerességét, iskolai karriert befolyásoló hatásával;
- a hiteles értékelés alapját képező gyermekmegismerés szempontjaival és módszereivel;
- a minősítő és a fejlesztő értékelés az osztályozó és az osztályzat nélküli értékelés különbözőségével;
- az árnyalt értékelés tanórai és lezáró eszközeivel;
- a szülőkkel való sikeres kommunikáció módszereivel;
- saját gyakorlatuk kialakításának lehetőségeivel.

3. Tanórai differenciálás a gyakorlatban

A továbbképzés célja a differenciálás elméletének, tevékenységrendszerének megismertetése, a pedagógiai gyakorlatba való beépítés, adaptálás segítése a következő területeken:

- a tanulói személyiség egészének, az egyéni tanulói különbségek megismerése, elfogadása, a megismerés módszerei;
- a különböző fejlődési szükségleteknek megfelelő fejlesztőprogramok készítése és megvalósításának módszerei;
- a differenciált tanulásszervezés és a különböző tanulásszervezési módok párhuzamos alkalmazása a tanítási órán;
- a differenciált fejlesztésnek megfelelő tananyag, taneszköz-kiválasztás és készítés;
- differenciált értékelési eljárások megismertetése és alkalmazásának elősegítése;
- a képzés eredményeként elkészül az IPR bevezetési ütemtervében szereplő feladat: a differenciált tanulásszervezés helyének, szerepének meghatározása, a bevezetéséhez szükséges iskolaszervezési és technikai feltételek listája, azok pótlásához szükséges projektterv.

4. Drámapedagógia

A tanártovábbképzési kurzus célja képessé tenni a pedagógusokat arra, hogy a játék felszabadító, élményt adó erejét a nevelés és az oktatás szolgálatába állítsák, és drámajátékok, történetek, szituációk feldolgozásával segítsék a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését, valamint a nem hátrányos helyzetű gyerekek inkluzív attitűdjének kialakulását. Cél, hogy a kurzus elvégzése után a pedagógusok a dráma eszköztárát alkalmazva, tanulóikat kooperációra ösztönözve, a gondolkodás és a cselekvés mechanizmusait egymásra építve képesek legyenek a tanulók személyiségformálásában hatékony lépéseket tenni. A kurzus célja változás elérése az alábbi területeken: partneri viszony elfogadása, konszenzus-készség, empátia, etikai érzék, képzelet, írásbeli-szóbeli kommunikációs képesség fejlődése, tolerancia, együttműködési készség, rugalmasság képességének fejlesztése.

5. Kooperatív tanulás

A továbbképzés célja megismertetni a résztvevőket a kooperatív tanulásszervezés alapelveivel, felkészíteni őket az alapvető kooperatív módszerek kiválasztására és alkalmazására a hátrányos helyzetű tanulók hatékonyabb integrált nevelése érdekében. A képzés során megismerik az önálló és a társas

tanulás, a kooperativitás előnyeit az együttműködésen és a segítségnyújtáson alapuló, az egymástól tanulás lehetőségét is felkínáló sajátélményű tanulás útján, és felkészülnek az IPR ezen választható elemének helyi bevezetésére.

6. *Professzionális tanári kommunikáció I.*

A továbbképzés célja a résztvevő pedagógusok professzionális viselkedésének fejlesztése, szakmai tudatosságuk erősítése, a kapcsolati minőség jelentőségének felismertetése az iskolai munkában. A tanári viselkedésmódok hatásának pontosabb megmutatása demonstrációs videofelvételek segítségével. A hatékonyságot segítő és gátló kommunikációs minták megismerése, a segítő minták gyakorlása, beépítése a készségtárba. Az osztálytermi munka hatékonyságának elemzéséhez közös értelmezési keret, közös szakmai nyelv kialakítása. A hátrányos helyzetű tanulók eredményesebb segítése, az adaptív pedagógiai munkához szükséges kommunikációs készségtár fejlesztése.

7. *Professzionális tanári kommunikáció II.*

A program célja: megismertetni a résztvevőket az iskolai siker társadalmi összefüggéseivel, a társadalmi igazságosságot kifejező tanári attitűd elemeivel, a kapcsolati minőség jelentőségével, a professzionális tanári kommunikációt segítő és gátló mintákkal. A közösségi és a felnőtt-felnőtt kapcsolatok jelentőségének tudatosítása, sajátosságainak felismertetése.

Célja továbbá a professzionális tanári kommunikációval kapcsolatos pedagógus képességek fejlesztése: a tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő hátrányos helyzetű tanulók eredményesebb segítése, az adaptív pedagógiai munkához szükséges kommunikációs készségtár fejlesztése.

8. *Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés*

A továbbképzés célja a tanárok önismeretének, önreflexiós készségeinek gyarapítása, saját kulturális örökségük és a társadalmi előítéletek tudatosítása, a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos pozitív attitűdök megerősítése. Ismereteik bővítése az előítéletek csökkentésének lehetséges stratégiáiról, a kultúrák közötti kooperációról és a konfliktusok okairól, valamint a konfliktuskezelés módszereiről. Az interkulturális nevelés-oktatás főbb jellemzőinek megismerése, a családi kultúra/családi szocializáció megismeréséhez szükséges szempontok elsajátítása. A képzési program mintát ad a pedagógus saját tanítási gyakorlatában is alkalmazható változatos módszerekre és eszközökre is.

9. Tevékenységközpontú pedagógiák

A képzés célja, hogy:

- a részt vevő pedagógusok a tevékenységközpontú pedagógiák elméleti és módszertani bázisából olyan ismereteket és saját élményű tapasztalatokat szerezzenek, amelyek alkalmazhatók az együttnevelés során és segítik annak hatékonyságát.
- A pedagógusok szemléletváltásának segítése és módszertani repertoárjuk bővítése a tevékenységközpontú pedagógiák elméletének és gyakorlatának azon elemein keresztül, amelyek hatékonyan szolgálhatják az együttnevelést.
- További cél, hogy a résztvevők megtapasztalják a reflektív szemléletmód működését; fejlődjön reflexiós, kooperatív, szervezési és kommunikációs készségük.

10. Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése

A képzés célja, hogy a pedagógusokban a saját pedagógiai tevékenységükre vonatkozó elképzelés gyakorlatorientált legyen, szerepfelfogásukban a társadalmi valóság teljessége jelenjen meg. A résztvevők felkészítése a hátrányos helyzetű gyermekek egyéni sajátosságaira alapozott, megfelelő ütemű, folyamatos, integrált közegben történő nevelésére, a 4–8 éves gyerekek megnyilvánulásainak értő fogadására és szakszerű kezelésére, a játék és a játékos tanulás fogalmának világos elkülönítésére, az óvodapedagógusi és tanítói hatékonyság és együttműködés növelésére.

11. Projektpedagógia

A program célja, hogy a továbbképzésben részt vevők szerezzenek pedagógiai gyakorlatukban alkalmazható ismereteket a projektpedagógia összefüggő rendszerével kapcsolatosan: tanuláselméleti háttér, történet, projektmódszerrel kapcsolatos alkalmazható tanulásszervezési eljárások, a felmerülő problémák kezelése, ellenőrzési/értékelési formák használata, a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésében, oktatásában való használat. További cél a projektmunka megszervezésének és eredményes lebonyolításának elsajátítása és a projektpedagógia saját gyakorlatba történő bevezetése.

12. Hatékony tanuló-megismerési technikák I.

A továbbképzés célja a résztvevő pedagógusok elméleti és módszertani ismereteinek bővítése a tanulók személyiségének megismerésére és a személyiségfejlődést befolyásoló környezeti tényezők feltérképezésére.

Pedagógiai kompetencia erősítése a tanuló-megismerési módszerek kreatív alkalmazásában a pedagógiai megfigyelés, dokumentumelemzés, interjútechnikák és kérdőíves eljárások területén. Cél továbbá, hogy e módszerek alkalmazásával a pedagógusok mélyebben, előítéletmentesen megismerjék a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai teljesítményét meghatározó tényezőket, a viselkedést meghatározó értékek, attitűdök, érzelmek és motivációk sajátosságait, valamint a tanulókra ható közvetlen környezeti jellemzőket, és ez alapján tervezhessék további pedagógiai tevékenységüket.

13. Hatékony tanuló-megismerési technikák II.

A továbbképzés célja a résztvevő pedagógusok elméleti és módszertani felkészítése a tanulók személyiségének megismerésére, a környezeti tényezők feltérképezésére, valamint a gyermek fejlődését segítő támogató/patronáló hálózat kiépítésére. Pedagógiai kompetencia kialakítása a tanuló-megismerési módszerek alkalmazásában a pedagógiai megfigyelés, dokumentumelemzés, interjútechnikák és kérdőíves eljárások területén. E módszerek alkalmazása lehetővé teszi, hogy a pedagógusok megismerjék a hátrányos helyzetű gyermekek értelmi működésének jellemzőit, az értékek, attitűdök, érzelmek és motivációk sajátosságait, kapcsolathálózataik működését. A pedagógusok felkészítése a patronáló rendszer potenciális tagjainak megtalálásához és pedagógiai tanácsadói feladatok ellátásához.

Módszerek

Mivel a hatásvizsgálat célja kifejezetten a **továbbképzési programok értékelése** volt, a projekt egyéb fejlesztési célkitűzéseit nem vizsgáltuk. Kutatásunk alapsokaságát a sikeresen pályázó iskolák pedagógusai jelentették.

A továbbképzések hatásvizsgálatát empirikus szociológiai eszközökkel végeztük el. A kutatás két szakaszból állt: **a továbbképzések megkezdése előtt (2006 tavaszán) és a továbbképzés befejezése után (2007 tavaszán) is megkerestük az érintett iskolák pedagógusait.**

Az első szakaszban kérdőíves adatfelvételre került sor a pályázatokban nyertes iskolák igazgatóival, illetve a továbbképzéseken részt vevő pedagógusokkal. A minta teljes körű volt, vagyis mind a 147 iskolát megkerestük; a válaszadás önkéntessége miatt ténylegesen csak **141 iskola** vett részt az adatfelvételben. Az iskolákban minden olyan tanárt megkerestünk, aki részt

vett a továbbképzéseken; összesen **2569 pedagógus** töltötte ki kérdőívünket. (Az iskolai adatfelvételtől ismerjük az intézmények tantestületeinek létszámát. Ennek alapján a tanárok 78,6 százaléka válaszolt kérdőívünkre.)

A kérdőíves adatfelvételt visszautasító iskolavezetők mellett, sajnos, több tucat olyan pedagógus is akadt, aki megtagadta a válaszadást, illetve értékelhetetlenül adta vissza a kérdőívet. Az adatok feldolgozását az is nehezítette, hogy a rögzített kérdőívek közel egynegyedében a válaszadó nem adta meg személyes adatait.

Valamennyi pedagógustól pontos születési dátumot kérdeztünk annak érdekében, hogy az adatfelvétel név nélkül felvett első és második kérdőívét azonosítani tudjuk. A megkérdezett 2569 pedagógus közül 597 (23,4%) nem adott pontos választ erre a kérdésünkre, tehát az ő adataik a születési dátum alapján nem azonosíthatók.

Mivel a választ megtagadók magatartása bizalmatlanságról tanúskodik, megpróbáltuk az összegyűjtött információk alapján ennek okait felderíteni. Azt tapasztaltuk, hogy a válaszmegtagadás iskolák szerint igen különbözik, vannak olyan iskolák, ahol az 50 százalékot is meghaladja a „bizalmatlanok” aránya. Ennek oka akár a kérdezők nem megfelelő attitűdje is lehetne, de mivel szinte valamennyi kérdező esetében előfordult válaszmegtagadás, ez a feltételezés kizárható. Így arra a következtetésre jutottunk, hogy a pedagógusok részéről megnyilvánuló „bizalmatlanság” magyarázatát vagy az iskolák települési környezetében, esetleg belső „légműködésében”, vagy a pedagógusok személyes jellemzőiben kell keresnünk.

Azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál is ritkábban válaszoltak a születési időt firtató kérdésre az észak-magyarországi és a dél-alföldi iskolák pedagógusai, valamint azoknak az iskoláknak a pedagógusai, akik az iskolán belüli integrációs programban vesznek részt. **Az iskolák „belső légkörében” vagy a pedagógus közösségekben rejlő „hangulati elemeken” túl tehát legnagyobb valószínűséggel a lakóhelyi környezet hatását, illetve a programok céljával való azonosulásban rejlő különbségeket kell elfogadnunk a nagyobb arányú válaszmegtagadás magyarázatául.**

2. táblázat

A válaszmegtagadó pedagógusok aránya az iskolák jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	Válaszmegtagadók aránya (%)
<i>Régió</i>	
Észak-Magyarország	30,6
Észak-Alföld	19,7
Dél-Alföld	26,8
Dél-Dunántúl	21,4
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	24,3
<i>Program</i>	
Iskolán belüli integráció	25,0
Iskolák közötti integráció	17,8
Szegregált iskolák fejlesztése	20,8
Minta átlaga	23,4
Összesen (N)	597

Iskolai adatlap 2006

A pedagógusok személyes jellemzőit vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a választ megtagadók sem a kemény változók tekintetében (életkor, nem, származás, iskolai végzettség stb.), sem a romákkal szembeni előítéletek tekintetében nem mutattak jellemző eltéréseket, tehát a „bizalmatlanság” ezekkel a tényezőkkel nem magyarázható. Ugyanakkor a pedagógusok munkahelyi státusa, valamint anyagi körülményei összefüggést mutattak a válaszmegtagadással. A beosztott tanároknál gyakoribb volt a válaszmegtagadás, mint az igazgatóknál, igazgatóhelyetteseknél, de még a munkaközösség-vezetők és osztályfőnökök is valamivel gyakrabban válaszoltak, mint azok, akiknek semmilyen vezető pozíciójuk nincs. Ezen felül az adatokból az is kiderült, hogy kérdésünkre gyakrabban válaszoltak azok a pedagógusok, akik az átlagosnál jobbnak ítélik meg anyagi helyzetüket, mint azok, akik az anyagi körülményeket jelző skála alsóbb fokozatain állnak. Vagyis arra a következtetésre jutottunk, hogy **a pedagógusok munkahelyi státusa, valamint a körülményekkel való elégedettsége is befolyásolta a válaszadást.**

3. táblázat

A válaszmegtagadó pedagógusok aránya a pedagógusok jellemzői alapján

Személyes jellemzők	Válaszmegtagadók aránya (%)
<i>Munkahelyi beosztás</i>	
Igazgató	8,3
Igazgatóhelyettes	17,6
Beosztott tanár	23,5
<i>Anyagi skála átlaga</i>	
Átlag alatti	23,8
Átlag feletti	17,7
Összesen (átlag)	23,4
Válaszmegtagadók száma	597

Iskolai adatlap 2006

2007 tavaszán, a továbbképzés befejeztével újra felkerestük az iskolákat. A minta esetszáma ekkor tovább csökkent. Ennek részben az volt az oka, hogy az eltelt egy év alatt több iskola is megszűnt vagy átszervezték, illetve olyan iskolák is akadtak, amelyek megriadtak a pályázat finanszírozási feltételeitől, bonyolult adminisztrációjától, és visszavonták a pályázatukat. Így összesen **132 iskola 2091 tanára** töltötte ki második kérdőívünket. A kérdőíves adatok kiegészítéseként **30 pedagógussal strukturált mélyinterjút** is készítettünk a továbbképzések értékeléséről. A tanárok kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a tanítók és a különböző szaktárgyat oktató tanárok (humán, reál, készségtárgyak) hasonló arányban kerüljenek be a mintába, illetve minden régióból azonos számú tanárral készüljön interjú.

A 2007-es adatfelvétel iskolamintája nem tér el jelentősen a 2006-os adatfelvételétől. Kisebb különbségek abból adódtak, hogy a mintából kiesett kilenc iskolából három egy településen található. A kis elemszám miatt pedig már ez a három iskola is érezteti hatását a százalékos eloszlásokban. Emiatt tapasztalhatjuk, hogy az első adatfelvételhez viszonyítva csökkent a régiók közül Észak-Magyarország, a településtípusok között pedig a nagyvárosok mintabeli aránya.

4. táblázat

Az iskolák régiója és településtípusa

Iskolák jellemzői	Iskolák aránya (%)		Tanulók aránya (%)	
	2006	2007	2006	2007
<i>Régió</i>				
Észak-Magyarország	12,1	9,8	12,5	7,9
Észak-Alföld	27,7	28,2	34,7	36,1
Dél-Alföld	9,9	9,8	10,9	11,4
Dél-Dunántúl	22,0	22,7	15,5	16,1
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	28,2	29,5	26,4	28,5
<i>Településtípus</i>				
Nagyváros	14,9	12,1	24,2	19,3
Kisváros	17,0	18,2	27,8	30,3
Község	68,1	69,7	48,0	50,4
Összesen (N)	141	132	34 032	31 215

Iskolai adatlap 2006, 2007

A minta elemszámának csökkenése a különböző fejlesztési programok belső megoszlására nem volt hatással. Az egyes továbbképzési programokon belüli régiók és a településtípusok szerinti különbséget az észak-magyarországi minta csökkenése okozza.

5. táblázat

Az iskolák településtípusa továbbképzési programok szerint

Településtípus	Iskolán belüli integráció (%)	Iskolák közötti integráció (%)	Szegregált iskolák fejlesztése (%)	Összesen (%)	Iskolák száma
<i>2006-os minta</i>					
Nagyváros	14	100	0	15	21
Kisváros	20	-	14	17	24
Község	66	-	86	68	96
Összesen (N)	95	8	38		141
<i>2007-es minta</i>					
Nagyváros	11	100	0	12	16
Kisváros	21	0	14	18	24
Község	68	0	86	70	92
Összesen (N)	91	6	35		132

Iskolai adatlap 2006, 2007

6. táblázat

Az iskolák régiója továbbképzési program szerint

Régió	Iskolán belüli integráció (%)	Iskolák közötti integráció (%)	Szegregált iskolák fejlesztése (%)	Összesen (%)	Iskolák száma
<i>2006-os minta</i>					
Észak-Magyarország	3,2		36,8	12,1	17
Észak-Alföld	20,0	100,0	31,6	27,7	39
Dél-Alföld	10,5		10,5	9,9	14
Dél-Dunántúl	26,3		15,8	22,0	31
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	40,0		5,3	28,4	40
<i>Összesen</i>	<i>67,9</i>	<i>5,0</i>	<i>27,1</i>	<i>100,0</i>	<i>141</i>
<i>2007-es minta</i>					
Észak-Magyarország	0,0	0,0	37,1	9,8	13
Észak-Alföld	20,9	100,0	34,3	28,0	37
Dél-Alföld	11,0	0,0	8,6	9,8	13
Dél-Dunántúl	27,5	0,0	14,3	22,7	30
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	40,7	0,0	5,7	29,5	39
<i>Összesen</i>	<i>68,9</i>	<i>4,5</i>	<i>26,5</i>	<i>100,0</i>	<i>132</i>

Iskolai adatlap 2006, 2007

Mint korábban említettük, a tanárok már az első adatfelvétel során bizalmatlanok voltak, és közel egynegyedük név nélkül sem volt hajlandó megadni a személyes adatait. Ez az arány a második adatfelvételnél a megkérdezettek 43 százalékára emelkedett. Ennek következtében a feldolgozás során személyekre vonatkozóan nem tudtuk összekapcsolni a két adatbázist, tehát a kérdések összehasonlító elemzését csak a pedagógusok összességére és csoportjaikra vonatkozóan tudtuk elvégezni.

Az iskolák jellemzői

Az iskolák jellemzőinek elemzésénél a következő szempontokat vettük figyelembe: (1) az intézmények képzési kínálatát, (2) tanulói összetételét és (3) személyi és tárgyi feltételeit. Emellett azt is megvizsgáltuk, hogy az iskola települése, illetve a különböző továbbképzési programokban való részvétel milyen módon befolyásolja az intézmények jellemzőit. Annak érdekében, hogy kiderítsük, miben különböznek ezek az iskolák az „átlagos” általános iskoláktól, összehasonlításul az Oktatási Minisztérium országos adatait és egy 2003-es reprezentatív vizsgálat adatait (Liskó 2003) használtuk fel.

A fejlesztési projektekben részt vevő iskolák száma és tanulók létszáma az általános iskolák négy százalékának felel meg. **Regionális eloszlásuk** azonban a halmozottan hátrányos helyzetű (köztük a roma) családok által sűrűn lakott régiókat és településeket követi. A projektekben részt vevő iskolák száma öt százalékponttal magasabb a keleti régiókban, mint az országos arány, a tanulók aránya pedig 15 százalékponttal magasabb az országosnál. A fejlesztésekben a Központi és a Közép-Dunántúli Régió iskoláiból az átlagosnál kevesebben, míg az észak-alföldi és dél-dunántúli iskolák közül az átlagosnál többen vesznek részt. Az alábbi táblázat adataiból az is jól látszik, hogy a projektekben részt vevő iskolák között az országosnál lényegesen magasabb a kistépülési iskolák aránya.

7. táblázat

Az iskolák régiója és településtípusa

Iskolák jellemzői	Iskolák aránya (%)		Tanulók aránya (%)	
	Minta	Országos adatok	Minta	Országos adatok
<i>Régió</i>				
Észak-Magyarország	12,1	16,3	12,5	13,6
Észak-Alföld	27,7	15,3	34,7	17,7
Dél-Alföld	9,9	13,0	10,8	13,4
Dél-Dunántúl	22,0	11,7	15,6	9,6
Közép-Dunántúl	7,0	11,7	7,1	11,2
Nyugat-Dunántúl	14,2	12,5	8,8	9,4
Közép-Magyarország	7,1	19,5	10,5	25,1
<i>Településtípus</i>				
Nagyváros	14,9	23,3	24,2	n. a.
Kisváros	17,0	22,4	27,8	n. a.
Község	68,1	54,3	48,0	n. a.
Összesen (N)	141	3614	34 032	861 858

Iskolai adatlap 2006; Oktatási Évkönyv 2005/2006 (OKM 2006)

A regionális és a településtípus szerinti eloszlás fejlesztési programok szerint is különbözik. Az iskolán belüli integrációra főként a dunántúli iskolák pályáztak, míg a szegregált iskolák fejlesztésére és az iskolák közötti integrációra főként az észak-magyarországi és az alföldi iskolák köréből kerültek ki a pályázók. A szegregált iskolák fejlesztési programjában főként községi iskolák vesznek részt, és ugyancsak a községi iskolák alkotják az iskolán belüli integrációs program résztvevőinek többségét is. Az iskolák közötti szegregáció felszámolására viszont kizárólag nagyvárosi iskolák vállalkoztak.

8. táblázat

Az iskolák régiója és településtípusa továbbképzési programok szerint

Iskolák jellemzői	Iskolán belüli integráció (%)	Iskolák közötti integráció (%)	Szegregált iskolák fejlesztése (%)	Összesen (%)	Iskolák száma
<i>Régió</i>					
Észak-Magyarország	3,2	-	36,8	12,1	17
Észak-Alföld	20,0	100,0	31,6	27,7	39
Dél-Alföld	10,5	-	10,5	9,8	14
Dél-Dunántúl	26,3	-	15,8	22,0	31
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	40,0		5,3	28,4	40
<i>Településtípus</i>					
Nagyváros	13,7	100,0	0,0	14,9	21
Kisváros	20,0	-	13,2	17,0	24
Község	66,3	-	86,8	68,1	96
Összesen	95	8	38	100,0	141

Iskolai adatlap 2006

A vizsgált iskolák fenntartói alapján is eltérnek az országos helyzetképtől. Míg az összes általános iskola 87 százaléka működik helyi önkormányzati fenntartásban, addig a fejlesztési projektekben részt vevő iskolák, egy egyházi iskola kivételével, **valamennyien helyi önkormányzati fenntartásban működnek**. Az intézmények többsége önálló igazgatású, egyharmaduk pedig iskolatársulás tagja. Minél kisebb a település, annál gyakoribb, hogy az iskola valamilyen fenntartói társulásban működik. Míg a nagyvárosi iskolák mindegyike és a kisvárosiak túlnyomó többsége is önálló igazgatású, addig **a községi iskolák több mint egyharmada működik közös társulásban**. Az iskolák közötti integrációs program résztvevőinek mindegyike önálló intézmény, miközben a szegregált iskolák fejlesztési programjának résztvevői közül 42 százalék iskolatársulásban működik.

A társulási forma ellenére a kisközségi iskolák tanulói létszáma a legalacsonyabb. Míg az önálló fenntartású iskoláknak átlagosan 271 tanulójuk van, addig a közös fenntartású intézmények átlagos tanulólétszáma tagintézményenként 176 fő.

Tanulói összetétel

A projektekben részt vevő iskolák többsége a kisebb létszámú általános iskolák közé tartozik. A tanulók átlagos létszáma 244 fő, ami közel százszal kevesebb, mint amit (339 tanuló) az országos pedagógus-továbbképzési kutatás adatai mutattak (ld. Liskó 2003).

9. táblázat

Átlagos tanulólétszám régióként, településtípusonként és programonként

Iskolák jellemzői	Tanulók átlagos létszáma	Iskolák száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	250,8	17
Észak-Alföld	302,7	39
Dél-Alföld	281,9	13
Dél-Dunántúl	175,6	30
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	225,6	40
<i>Településtípus</i>		
Nagyváros	411,8	20
Kisváros	411,5	23
Község	170,1	96
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	246,1	93
Iskolák közötti integráció	369,3	8
Szegregált iskolák fejlesztése	215,4	38
Összesen	244,8	133

Iskolai adatlap 2006

A projektekben részt vevő iskolák közül a dunántúliak – főként a déldunántúliak – az átlagosnál kisebb tanulószámmal rendelkeznek, míg az alföldiek – főként az észak-alföldiek – az átlagosnál magasabbal, és az átlagosnál ugyancsak kisebbek a községi iskolák. Programok szerint az iskolák közötti integrációra vállalkozó intézmények átlagos tanulólétszáma a legmagasabb, és a szegregált iskolák fejlesztésére pályázóké a legalacsonyabb.

A projektekben részt vevő 141 iskola viszonylag homogén képzési programmal rendelkezik, **az osztályok többségében (88%) normál tantervű általános iskolai képzés folyik.** Az egyéb képzési programok közül, tanulói

összetételüknek megfelelően, a legtöbb osztályt (3,5%) gyógypedagógiai képzési céllal indítják.

10. táblázat

Iskolai osztályok száma és aránya (N=140)

Osztályok típusa	Osztályok száma	Osztályok aránya (%)
Normál	1621	88,0
Gyógypedagógiai	80	4,3
Tagozatos	63	3,5
Nemzetiségi	37	2,0
Felzárkóztató	23	1,2
Egyéb	16	1,0
Összesen	1840	100,0

Iskolai adatlap 2006, OKM 2006

Adataink szerint a projektekben részt vevő iskolák 23 százaléka folytat gyógypedagógiai képzést. Régiók szerint nem tapasztaltunk különbséget, de a legtöbb ilyen iskola községekben található. A képzési programok a pályázati projektek szerint is karakteresen eltérnek: a szegregált iskolák fejlesztésére pályázó intézmények 40 százaléka, az iskolán belüli integrációra pályázók 19 százaléka folytat gyógypedagógiai képzést. Ezzel szemben az iskolák közötti integrációra pályázó nagyvárosok iskoláinak egyikében sincsenek gyógypedagógiai osztályok.

Az iskolák tanulóinak nagy többsége természetesen az általános tantervű képzésben vesz részt. Annak ellenére, hogy rendkívül magas a gyógypedagógiai osztályokat működtető iskolák aránya (23%), és viszonylag magas az ilyen osztályok száma is (4,3%), a gyógypedagógiai osztályokba járó tanulók aránya megfelel az országos átlagnak (2,2%).

11. táblázat

Tanulók száma a különböző osztályokban

Osztályok típusa	Tanulók száma	Tanulók aránya (%)
Normál	31 190	90,4
Gyógypedagógiai	768	2,2
Tagozatos	1 000	2,9
Nemzetiségi	587	1,7
Felzárkóztató	214	0,6
Egyéb	718	2,1
Összesen	34 477	100,0

Iskolai adatlap 2006

Az **egy osztályra jutó tanulók** számát tekintve, a projektekben részt vevő iskolák kedvezőbb helyzetben vannak az országos átlagnál (országosan 19,7

tanuló jut egy osztályra, a mintában viszont csak 18,4 tanuló). Ugyanakkor 2007-es felvételünk időpontjában már érezhető volt az új csoportfinanszírozási eljárás hatása. Több iskolában tapasztaltuk, hogy finanszírozási okok miatt 30–35 fős osztályokban voltak kénytelenek oktatni a többségükben nehezen kezelhető, hátrányos helyzetű gyerekeket.

Az egy osztályra jutó tanulók számát illetően képzési programok szerint is nagy a különbség: a gyógypedagógiai tanterv szerint tanulók fele annyian vannak egy osztályban (átlagosan 9,9 fő), mint a „normál” osztályokban. Az egy osztályra jutó tanulók száma régiók és településtípusok szerint is eltér. Dél-Alföldön átlag alatti, Észak-Alföldön átlag feletti. Településtípusok szerint pedig azt tapasztaltuk, hogy minél nagyobb a település, annál magasabb az egy osztályra jutó tanulók száma (a nagyvárosokban átlagosan 21,5 fő, a kisvárosokban átlagosan 19,8 fő, a községekben pedig átlagosan 16,8 fő). Fejlesztési programok szerint is eltérnek az osztálylétszámok: a szegregált iskolák fejlesztésében részt vevő kistépülési intézményekben átlag alattiak, az iskolák közötti integrációs programban részt vevő nagyvárosi iskolákban pedig átlag feletti az osztálylétszámok.

12. táblázat

Egy osztályra jutó tanulók száma régióként, településtípusonként és programonként

Iskolák jellemzői	Egy osztályra jutó tanulók száma	Iskolák száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	17,4	17
Észak-Alföld	20,5	39
Dél-Alföld	16,0	13
Dél-Dunántúl	16,6	30
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	17,3	40
<i>Településtípus</i>		
Nagyváros	21,5	20
Kisváros	19,8	23
Község	16,8	96
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	18,1	93
Iskolák közötti integráció	21,2	8
Szegregált iskolák fejlesztése	16,9	38
Összesen	18,0	139

Iskolai adatlap 2006

Az igazgatóktól összegyűjtött információk szerint **a fejlesztési projekteken részt vevő iskolák tanulóinak több mint fele hátrányos helyzetű, több mint egytizede veszélyeztetett és több mint egyharmada roma**

származású. Az országos adatokhoz képest kétszer nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a veszélyeztetettek arányát tekintve ennél lényegesen kisebb a különbség.²

A különböző képzési programok szerint is eltér a tanulói összetétel. Míg a tagozatos és az egyéb osztályokban alig akadnak hátrányos helyzetű gyerekek, addig a gyógypedagógiai és a felzárkóztató képzésben részt vevőknek szinte mindegyike hátrányos helyzetű vagy veszélyeztetett. A gyógypedagógiai osztályokban különösen magas a roma tanulók és a veszélyeztetett tanulók aránya.

A romák aránya nemcsak képzési programok szerint különbözik, hanem az iskola egyéb jellemzői szerint is. A dél-alföldi és a három fejlett régióban (Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország) átlagon aluli az arányuk, míg az észak-magyarországi iskolákban csaknem az átlagos érték duplája (60%). Településtípusonként is karakteresek a különbségek: a városi iskolákba az átlagosnál kevesebb (28%), a községi iskolákba pedig az átlagosnál több roma tanuló jár (39%).

A fejlesztési programok is szoros kapcsolatot mutatnak az iskolák roma tanulóinak létszámával. Az iskolán belüli integrációs programra vállalkozó intézményekben a legalacsonyabb a romák aránya (25%), az iskolák közötti integrációt szolgáló programban egyharmados, míg a szegregált iskolák fejlesztésére szolgáló programban közel 60 százalékos.

13. táblázat

Tanulók összetétele a különböző osztályokban

Osztályok típusa	Hátrányos helyzetűek aránya (%)	Veszélyeztetettek aránya (%)	Roma tanulók aránya (%)	Összes tanuló száma
Normál	51,8	13,2	36,4	31 190
Gyógypedagógiai	86,4	46,2	76,8	768
Felzárkóztató	91,1	29,7	86,9	214
Tagozatos	15,2	10,6	29,4	134
Egyéb	37,5	3,0	38,5	718
Összesen	51,8	12,5	36,1	33 024

Iskolai adatlap 2006

Azt is megvizsgáltuk, hogy a romák körében hogyan alakul a hátrányos helyzetűek és a veszélyeztetettek aránya. Azt tapasztaltuk, hogy **a romák döntő többsége hátrányos helyzetű, és a romák körében több mint kétszer magasabb a veszélyeztetett tanulók aránya.** Képzési programok szerinti eloszlásuk az országosan jellemző helyzetet követi, vagyis a romák közül is a hátrányos helyzetűek járnak leggyakrabban gyógypedagógiai és felzár-

² Országosan a hátrányos helyzetű tanulók aránya 26,5%, a veszélyeztetetteké 8,3% (ld. OKM 2006).

kóztató osztályokba, és a romák közül is a hátrányos helyzetűek kerülnek be legritkábban tagozatos osztályba.

14. táblázat

**Roma tanulók összetétele a különböző osztályokban
(összes roma tanuló = 8707)**

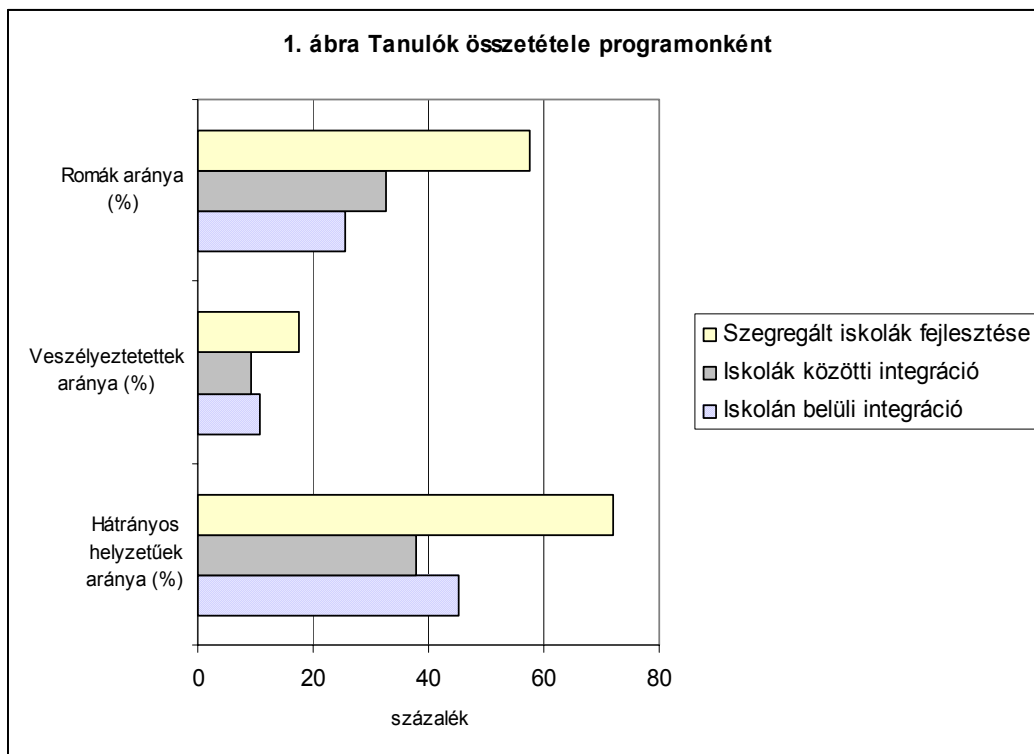
Osztályok típusa	Hátrányos helyzetű romák aránya (%)	Hátrányos helyzetű romák száma	Veszélyeztetett romák aránya (%)	Veszélyeztetett romák száma
Normál	80,7	6349	29,4	1663
Gyógypedagógiai	78,6	325	59,6	224
Felzárkóztató	89,5	149	30,3	41
Tagozatos	53,6	42	32,0	10
Egyéb	70,3	102	11,7	2
<i>Összesen</i>	<i>79,5</i>	<i>6973</i>	<i>28,2</i>	<i>1945</i>

Iskolai adatlap 2006

A tanulók összetétele az iskolák földrajzi elhelyezkedése alapján is eltér. A gazdaságilag legfejlettebb három régióban a legalacsonyabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya (35%), és itt a romák aránya is jóval átlag alatti (24%). Az alföldi régiók és Dél-Dunántúl iskoláiban hasonló a hátrányos helyzetűek aránya (57–58%), míg a romák aránya a Dél-Alföldön a legalacsonyabb (16%). A hátrányos helyzetűek és a romák aránya is Észak-Magyarországon a legmagasabb (66 és 61%). A fejlett régiókhoz képest itt kétszer akkora a hátrányos helyzetűek aránya, a romáké pedig csaknem háromszorosa az átlagnak.

A tanulói összetétel településtípusok szerint is látványos különbségeket mutat. Minél kisebb a település, annál magasabb a hátrányos helyzetű tanulók és a romák aránya. Míg a nagyvárosokban a tanulók egyharmada, addig a községekben már a tanulók több mint fele hátrányos helyzetű. A romák aránya is hasonló tendenciát mutat, de náluk kisebbek a különbségek, ha az egyes településtípusokat nézzük.

A tanulói összetétel fejlesztési programonként is eltér. Az iskolán belüli integrációra irányuló programban az átlagosnál alacsonyabb a hátrányos helyzetűek, a veszélyeztetett tanulók és a romák aránya is, míg a szegregált iskolák fejlesztését szolgáló programban mindhárom csoport aránya jóval magasabb az átlagnál.



Iskolai adatlap 2006

A 2006-os tanulólétszámok mellett azt is megvizsgáltuk, hogyan alakult az iskolák demográfiai helyzete a közelmúltban. Egy-két iskola kivételével mindenütt jellemző volt a tanulólétszám csökkenése. Azokban az iskolákban is csökkent a létszám, ahol társulások formájában működtetik az iskolát. A létszámcsökkenés oka a kistépeléseken nemcsak a demográfiai apály, hanem az is, hogy a településeken nincs munkahely, s ezért gyakori a beköltözés nagyobb településekre. Azt tapasztaltuk, hogy miközben az elmúlt három év alatt az összes tanuló száma hozzávetőleg ezer diákkal (4%) csökkent, addig a roma gyerekek aránya 15 százalékkal nőtt, s így arányuk a vizsgált iskolákban fokozatosan emelkedett. Különösen szembetűnő volt a roma tanulók arányának növekedése a dél-dunántúli, a nyugat-dunántúli és a közép-magyarországi iskolákban, a kistépelési iskolákban, valamint az iskolán belüli integrációs programra pályázó iskolákban. A romák arányának növekedése egyúttal a hátrányos helyzetűek arányának növekedését is jelenti. Ez nemcsak azért van így, mert a romák között az átlagosnál magasabb a hátrányos helyzetűek aránya, hanem azért is, mert a romák számának gyarapodásával a jobb társadalmi helyzetű gyerekeket más iskolákba (olykor más településekre) viszik el a szüleik.

15. táblázat

A tanulók létszámának változása régióként, településtípusonként és programként 2003 és 2006 között (2003=100%)

Iskolák jellemzői	Tanulói létszám változása (%)	Roma tanulók arányának változása (%)	Iskolák száma
<i>Régió</i>			
Észak-Magyarország	98,1	105,1	15
Észak-Alföld	97,5	104,5	30
Dél-Alföld	93,3	102,7	7
Dél-Dunántúl	96,1	129,9	19
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	94,3	122,1	32
<i>Településtípus</i>			
Nagyváros	94,1	100,0	15
Kisváros	97,3	111,4	16
Község	96,0	118,4	72
<i>Program</i>			
Iskolán belüli integráció	95,4	121,8	65
Iskolák közötti integráció	95,4	83,2	5
Szegregált iskolák fejlesztése	97,4	105,3	33
<i>Összesen</i>	<i>96,0</i>	<i>114,6</i>	<i>103</i>

Iskolai adatlap 2006

A projektekben részt vevő iskolák **tanulóinak közel 17 százaléka bejáró**. Ez lényegesen magasabb, mint az országos átlag (12%). **A romák körében még magasabb ez az arány, közülük minden ötödik tanuló lakik más településen.**

16. táblázat

A bejárók aránya

Bejáró tanulók	Bejárók száma	Bejárók aránya (%)
Bejárók (minta)	4 172	16,7
Roma bejárók (minta)	1 132	19,7
Bejárók (országos adatok)	99 451	11,6

Iskolai adatlap 2006, OKM 2006

Adataink szerint főként a dél-dunántúli tanulók kényszerülnek mindennapi utazásra, míg az észak-alföldiek körében alig 5 százalék a bejárók aránya. A roma tanulók között szintén Észak-Alföldön a legalacsonyabb a bejárók aránya, ők leginkább a legfejlettebb három régióban kényszerülnek napi ingázásra. **Nyugat- és Közép-Dunántúlon, valamint Közép-Magyarországon a romák közel egyharmada lakik más településen.** Az iskola településtípusa

szerint azt láthatjuk, hogy minél kisebb a település, annál gyakoribb a tanulók ingázása. **A kistelepüléseken hétszer magasabb a bejárók aránya, mint a nagyvárosokban.** A romák körében településtípusok szerint még nagyobb a különbség. A városiakhoz képest majdnem tizenháromszor többen ingáznak naponta a községek között. Továbbképzési programok szerint a bejárók aránya az összes tanulót tekintve nem mutat különbséget, de a roma bejárók aránya az átlagnál magasabb azokban az iskolákban, ahol az iskolán belüli integrált nevelést tűzték ki célul.

17. táblázat

Tanulók összetétele régióként, településtípusonként és programonként

Iskolák jellemzői	Összes bejáró átlagos aránya (%)	Roma bejárók átlagos aránya (%)	Iskolák száma
<i>Régió</i>			
Észak-Magyarország	19,2	16,6	15
Észak-Alföld	4,5	2,8	30
Dél-Alföld	10,8	14,2	6
Dél-Dunántúl	30,6	31,6	20
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	18,1	29,4	35
<i>Településtípus</i>			
Nagyváros	3,7	2,1	16
Kisváros	6,6	5,4	15
Község	21,8	26,2	75
<i>Program</i>			
Iskolán belüli integráció	17,6	22,4	67
Iskolák közötti integráció	0,6	0,2	5
Szegregált iskolák fejlesztése	17,3	17,0	34
Összesen	16,7	19,7	106

Iskolai adatlap 2006

A bejárók arányát elsősorban a falusi kisiskolák megszüntetése és összevonása magyarázza. Az önállóan működő intézményekbe az átlagosnál kevesebben járnak be más településekről, míg a társulásban működő iskolákban az átlagosnál lényegesen magasabb a bejárók aránya. Mindemellett az önállóan működő intézményekben csaknem azonos a bejárók aránya a romák és az összes bejáró tanuló esetében, de **a közös igazgatású intézményekben a roma bejárók aránya jóval magasabb, mint az összes tanulóké. Vagyis az elmúlt évek intézmény-összevonásai hátrányosabban érintették a roma, mint a nem roma tanulókat.**

18. táblázat

A bejárók aránya az iskola fenntartása szerint

Iskolafenntartás	Bejárók aránya (%)	Roma bejárók aránya (%)	Iskolák száma
Önálló	15,5	15,8	77
Közös igazgatású	19,7	29,8	29
Társulás tagja	24,6	27,2	37
Nem tagja társulásnak	12,5	15,6	69
Összesen	16,7	19,7	106

Iskolai adatlap 2006

Az igazgatók beszámolói szerint az iskolák túlnyomó többsége (82%) más településekről is fogad tanulókat, átlagosan 3,7 településről. Ennél jóval kisebb azoknak az iskoláknak az aránya, amelyek beiskolázási körzetéből más települések iskoláiba járnak el a tanulók (57%). Településenként átlagosan 18,8 tanuló (összesen 1523 diák) jár át másik településre iskolába.

19. táblázat

Hány településről járnak be iskolába régióként, településtípusonként és programonként?

Iskolák jellemzői	Települések átlagos száma	Iskolák száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	5,3	16
Észak-Alföld	1,8	26
Dél-Alföld	3,1	10
Dél-Dunántúl	4,7	28
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	3,8	36
<i>Településtípus</i>		
Nagyváros	7,0	13
Kisváros	3,7	21
Község	3,2	82
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	4,2	81
Iskolák közötti integráció	1,6	3
Szegregált iskolák fejlesztése	2,8	32
Összesen	3,7	116

Iskolai adatlap 2006

Ahogy már a bejárók számánál is megfigyelhettük, főként a dél-dunántúli és az észak-magyarországi iskolái fogadnak más településekről is gyereket, míg az észak-alföldiekre ez kevésbé jellemző. Településtípusok szerint a bejárás a nagyobb városok iskoláit érinti leginkább. Pályázati programok sze-

rint az iskolán belüli integrációra törekvők körében az átlagosnál magasabb, míg a másik két programban részt vevők között az átlagosnál alacsonyabb azoknak a településeknek a száma, ahonnan bejáró tanulók érkeznek.

Más település iskolájának választása nem kapcsolható egy-egy régióhoz vagy településtípushoz, viszont az iskolák roma tanulóinak aránya jelentősen befolyásolja az „elvándorlást”. Azt tapasztaltuk, hogy a romák aránya és a más településre átjárók száma szignifikáns és erős pozitív kapcsolatot mutat. Vagyis **minél nagyobb az iskolában a roma gyerekek aránya, annál több tanuló jár el más települések iskoláiba.**

A pályázati programok szerint az adatok azt mutatják, hogy a kistépülési szegregált iskolák fejlesztésére irányuló program résztvevőinek településeiről kétszer nagyobb az elvándorló tanulók aránya, mint az iskolán belüli integrációt célul kitűző program iskoláinak településeiről. A fejlesztési programra pályázó kisiskolák kedvezőtlen tanulói összetételének kialakulásában nemcsak a települési adottságoknak van szerepe, hanem annak is, hogy **azokból az iskolákból, amelyek egyetlen iskolaként működnek az adott településen, és ahol az elmúlt években dinamikusan emelkedett a roma tanulók aránya, ott határozottan megindult a nem romák elvándorlása a szomszédos települések iskoláiba.**

20. táblázat

Hány településről járnak be régióként, településtípusonként és programonként?

Iskolák jellemzői	Más településre járó tanulók átlagos aránya (%)	Iskolák száma
<i>Romák aránya³</i>		
Átlag alatti	14,6	36
Átlag feletti	27,7	30
Összesen	18,8	69
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	14,8	60
Iskolák közötti integráció	n. a.	n. a.
Szegregált iskolák fejlesztése	30,2	21
Összesen	18,8	81

Iskolai adatlap 2006

Tárgyi felszereltség

Az iskolák átlagosan 2,2 épületben működnek, amelyeknek közel fele felújításra szorul. Az igazgatók szerint csupán az iskolaépületek egyötöde

³ A romák aránya alapján az iskolákat két csoportba soroltuk: átlag alatti és átlag feletti csoportokat alkottunk. A vizsgált iskolákban átlagosan 36% a romák aránya.

van jó állapotban. Az épületek állapota összefüggést mutat a települések nagyságával. Míg a nagyvárosi iskolák közel háromnegyede szorul felújításra, és csupán egy nagyvárosi igazgató mondta azt, hogy az iskola épülete megfelelő állapotban van, addig a községi iskolák több mint egynegyedét ítélték az igazgatók jól karbantartottnak, és csak 43 százalékáról mondták azt, hogy az épület felújításra szorul.

Adataink szerint **a fejlesztési projektekben részt vevő iskolák zsúfoltabbak, mint az országos átlag.** A következő táblázat az iskolák átlagos termeinek számát, az egy teremre jutó tanulólétszámot, illetve az igazgatók szerint hiányzó tantermek átlagos számát mutatja, az országos adatokkal való összehasonlításban.

21. táblázat

Tantermek száma

Tanterem típusa	Minta		Országos adatok	
	Tantermek átlagos száma	Egy tanteremre jutó tanulólétszám	Még szükséges tantermek száma	Egy teremre jutó tanulólétszám
Normál	10,9	23	0,8	21,0
Szakterem	2,7	106	0,7	70,8
Számítógépterem	1,1	223	0,4	-
Kiscsoportos terem	1,3	174	0,8	-
Tanműhely	0,3	216	0,2	-
Könyvtár	0,7	254	0,2	-
Tornaterem	1,0	218	0,4	206
Ebédlő	0,8	226	0,2	-

Iskolai adatlap 2006, OKM 2006

Azt tapasztaltuk, hogy zsúfoltság tekintetében a dél-dunántúli iskolák vannak a legkedvezőbb helyzetben, és az észak-magyarországiak helyzete a legkevésbé kedvező. Településtípusok szerint a községi iskolák helyzete e tekintetben jobb, mint a városiaké. A legnagyobb zsúfoltság a kisvárosi iskolákban tapasztalható. Fejlesztési programonként vizsgálva a helyzetet, zsúfoltság tekintetében a kistelepülési szegregált iskolák helyzete látszik a leginkább kedvezőnek.

22. táblázat

Tantermek száma az iskolák jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	Egy teremre jutó tanulólét-szám	Iskolák száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	17,4	17
Észak-Alföld	20,5	39
Dél-Alföld	16,0	13
Dél-Dunántúl	16,6	30
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	17,3	40
<i>Település</i>		
Nagyváros	21,5	20
Kisváros	19,8	23
Község	16,8	96
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	18,1	93
Iskolák közötti integráció	21,2	8
Szegregált iskolák fejlesztése	16,9	38
<i>Összesen</i>	<i>17,9</i>	<i>139</i>

Iskolai adatlap 2006

Az iskolák tárgyi feltételei között a technikai felszereltséget is felmértük. Az adatok szerint egy iskolára átlagosan 21 számítógép, öt nyomtató, egy fax és egy fénymásoló jut. Az igazgatók szerint egy-egy iskolából átlagosan még nyolc számítógép és egy nyomtató hiányzik. A hiányzó eszközök ellenére **az egy számítógépre jutó tanulók száma a projektekben részt vevő iskolák esetében kedvezőbb az országos átlagnál.** Annak ellenére hogy az országos adatok alapján egy iskolára átlagosan valamivel több (22,5) számítógép jut, mint a saját mintánkban, mivel a fejlesztési projektekben az átlagosnál kisebb létszámú iskolák vesznek részt, az egy gépre jutó tanulók számában itt kedvezőbb a helyzet (átlagosan 11,8 tanulóra jut egy számítógép, míg országosan 12,3 tanulóra). Ebben a tekintetben különösen a dunántúli és a közép-magyarországi iskolák, valamint a községi iskolák technikai felszereltsége látszik kedvezőnek.

23. táblázat

A technikai eszközökkel való ellátottság régióként és településtípusonként

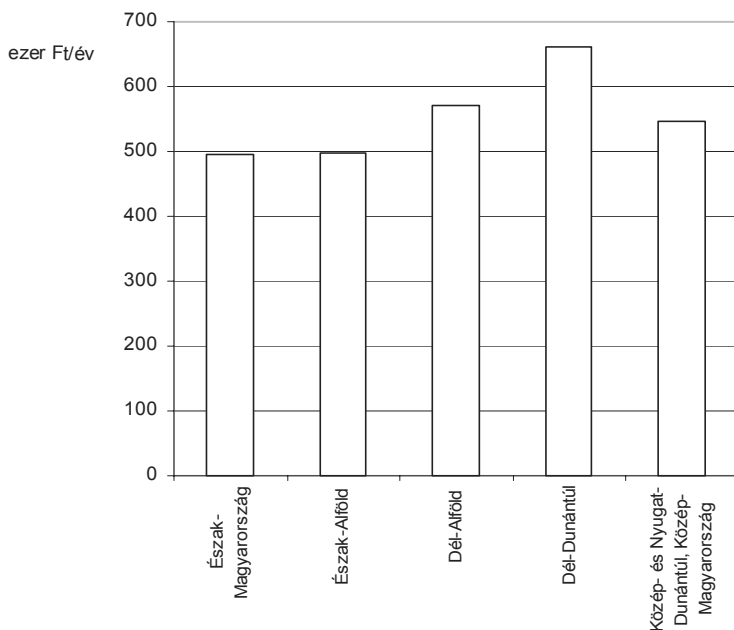
Iskolák jellemzői	Egy számítógépre jutó tanulók száma	Iskolák száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	14,4	17
Észak-Alföld	14,3	40
Dél-Alföld	11,0	12
Dél-Dunántúl	9,0	27
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	10,4	40
<i>Település</i>		
Nagyváros	14,4,	20
Kisváros	16,0	23
Község	10,2	93
Összesen	11,8	136

Iskolai adatlap 2006

Az iskolák költségvetésének átlagosan közel háromnegyede központi költségvetési támogatásból származik, a költségvetés egynegyedét önkormányzati támogatás képezi, míg a fennmaradó részt pályázati bevételek adják (átlagosan 3–4%-os arányban). A költségvetés összetétele a települések mérete alapján különböző. Minél nagyobb a település, a költségvetésnek annál nagyobb része származik központi támogatásból. A nagyvárosokban a költségvetés 82 százaléka központi támogatás, míg a községekben ez az arány átlagosan 10 százalékponttal kisebb. A kistelepülések iskolái tehát alacsonyabb tanulólétszámuk következtében jobban rászorulnak a helyi fenntartó támogatására, mint a nagyobb létszámú városi iskolák.

Az iskolák **egy tanuló oktatására 2005-ben átlagosan 557 ezer Ft-ot költöttek**. 518 ezer Ft támogatást kaptak a központi költségvetésből, az önkormányzatok tanulónként átlagosan 38 ezer forintot tettek hozzá a központi normatívához. Az egy tanulóra eső támogatás mértéke régióként igen jelentős különbségeket mutat. A Dél-Dunántúlon költik a tanulókra a legtöbbet, míg Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön még a fél millió forintot sem éri el az átlag. Pályázati programok szerint nincs ilyen nagy különbség, de a legnagyobb támogatást az iskolák közötti integrációs programban részt vevő városi iskolák, míg a legkisebbet az iskolán belüli integrációs programban részt vevő iskolák költik a tanulókra.

2. ábra Egy tanulóra jutó támogatás mértéke régiónként



Iskolai adatlap 2006

Tanulói összetétel szerint is eltér az egy főre eső tanulói költségek mértéke: a roma tanulók és a veszélyeztetett tanulók aránya pozitívan hat a támogatás mértékére. **Minél magasabb a romák és a veszélyeztetettek aránya, annál több pénzt költenek az iskolák egy tanulóra.** Viszont a tantermekre jutó gyereklétszám és a technikai eszközökkel való ellátottság tekintetében nincsenek jobb helyzetben ezek az iskolák.

24. táblázat

Egy főre jutó támogatás mértéke tanulói összetétel szerint

Tanulói összetétel	Egy tanulóra jutó támogatás (ezer Ft)	Iskolák száma
Hátrányos helyzetűek aránya 50% feletti	556,5*	55
Hátrányos helyzetűek aránya 25–50%	565,1*	64
Romák aránya átlag feletti	616,0	38
Romák aránya átlag alatti	522,2	56
Veszélyeztetettek aránya átlag alatti	634,1	64
Veszélyeztetettek aránya átlag feletti	493,3	64
<i>Egy tanulóra jutó támogatás átlaga</i>	<i>545,8</i>	<i>102</i>

Iskolai adatlap 2006

* nem szignifikáns összefüggés

Általánosságban azonban igaz, hogy az egy tanulóra jutó költségek mértéke pozitívan hat az iskolák tárgyi felszereltségének mutatóira. A korrelációs számítások azt mutatják, hogy minél nagyobb az egy tanulóra eső költség, annál alacsonyabb az egy osztályteremre, könyvtárra, tornateremre, számítógépteremre jutó tanulók száma.

Jóllehet a fejlesztési projektekben részt vevő iskolák a központi normatívánál többet költenek egy tanulóra, mégis **csak egyetlen olyan iskolaigazgató akadt, aki teljesen elégedettnek mutatkozott a költségvetéssel**, vagyis aki szerint mindenre elég pénz jut az iskolában. Az igazgatók leginkább a pedagógusok jutalmazásának lehetőségét hiányolták, de véleményük szerint az iskolák közel háromnegyedében a technikai fejlesztésekre és az épületek felújítására sem jut elegendő pénz. Az intézmények igazgatóinak közel fele jelezte, hogy nem tud elegendő támogatást adni szociális célokra, illetve a szolgáltatások bővítésére. Az intézmények egyharmadában okoz problémát a szolgáltatások színvonalának javítása, egynegyedükben pedig a tanárok továbbképzésére nem jut elegendő pénz. **Az igazgatók szerint az iskolák 15 százaléka küzd olyan súlyos anyagi gondokkal, hogy az alapműködésre sem elegendő a támogatás.**

25. táblázat

Igazgatói vélemények az iskola támogatásáról

Vélemény	Saját minta (%)	2002-es országos vizsgálat (%)
Mindenre jut	1*	6*
Nem jut alapműködésre	15,1	12,0
Nem jut épület-felújításra	77,7	79,5
Nem jut technikai fejlesztésre	73,4	74,1
Nem jut a szolgáltatások számának bővítésére	43,9	n. a.
Nem jut a szolgáltatások színvonalának javítására	32,4	30,0
Nem jut továbbképzésre	26,6	24,9
Nem jut a pedagógus jutalmazásra	91,4	73,5
Nem jut szociális célokra	48,2	28,7
Válaszolók száma	139	317

Iskolai adatlap 2006, Liskó 2003

*abszolút érték

A 2003-as országos vizsgálat adataival összehasonlítva az iskolákban jelentkező anyagi problémák hasonló sorrendet és arányokat mutatnak. A legnagyobb eltérés abban mutatkozik, hogy a fejlesztési projektekben részt vevő iskolák az átlagosnál is többet szeretnének költeni a pedagógusok bérkiegészítésére és a tanulók szociális támogatására.

Személyi feltételek

Ahogy a projektekben részt vevő iskolák tanulói létszáma, a tantestületek létszáma is alacsonyabb, mint az országos átlag. A vizsgált iskolák átlagos tantestületi létszáma 23 fő, míg a 2003-as országos pedagógus-továbbképzési kutatás szerint az általános iskolák átlagos tantestületi létszáma 31 fő volt (Liskó 2003).

A tanárok túlnyomó többsége (90%) főállásban dolgozik az iskolákban. A szerződéses tanárok aránya (7%) kétszer akkora, mint az óraadóké (3%). Azt tapasztaltuk, hogy **minél kisebb a település, annál alacsonyabb a főállású pedagógusok aránya**. Míg a nagyvárosokban átlagosan a tanárok 92 százaléka dolgozik főállásban, addig a községekben csak 87 százalék.

A vizsgált intézményekben egy pedagógusra átlagosan 9,6 tanuló jut, ami alacsonyabb, mint az országos átlag (10,1 fő). Ez főként a kistelepülési iskolák magas számával magyarázható. A városokban ugyanis az átlagosnál több, a községekben pedig az átlagosnál kevesebb tanuló jut egy tanárra. Régióként is jellemzőek a különbségek. A dunántúli és a dél-alföldi iskolákban átlag alattiak a létszámok, míg Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön átlagosan több mint tíz tanuló jut egy tanárra. Fejlesztési programok szerint nem találtunk jelentős különbségeket az egy tanárra jutó diákok számában.

26. táblázat

Egy tanárra jutó tanulók átlagos száma régióként és településtípusonként

Iskolák jellemzői	Egy tanárra jutó diákok száma	Iskolák száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	10,0	17
Észak-Alföld	10,4	40
Dél-Alföld	9,1	12
Dél-Dunántúl	9,0	27
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	9,4	40
<i>Településtípus</i>		
Nagyváros	10,2	20
Kisváros	10,9	23
Község	9,2	93
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	9,7*	92
Iskolák közötti integráció	9,5*	7
Szegregált iskolák fejlesztése	9,5*	37
<i>Összesen</i>	<i>9,6</i>	<i>136</i>
<i>Országos adat</i>	<i>10,1</i>	<i>3141</i>

Iskolai adatlap 2006 OKM 2006

* *nincs szignifikáns összefüggés*

A tanárok közel egynegyede férfi. Ez az arány az országos átlagnál (13%) majdnem kétszer magasabb. A férfi tanárok aránya a készségtárgyakat és a természettudományos tárgyakat oktatók között a legmagasabb, és a nyelvtanárok között a legalacsonyabb. Az országos adatok szerint is a kisebb településeken magasabb a férfi tanárok aránya, és ez a fejlesztési programokban részt vevő iskolák esetében is jellemző. A nagyvárosokban átlagosan 18 százalék, a kisvárosokban 20 százalék, a községekben pedig 24 százalék a férfi tanárok aránya. Különösen magas a férfi tanárok aránya (27%) a kistérségi szegregált iskolák fejlesztésére vállalkozó iskolákban.

27. táblázat

Férfi tanárok aránya az iskola jellemzői alapján

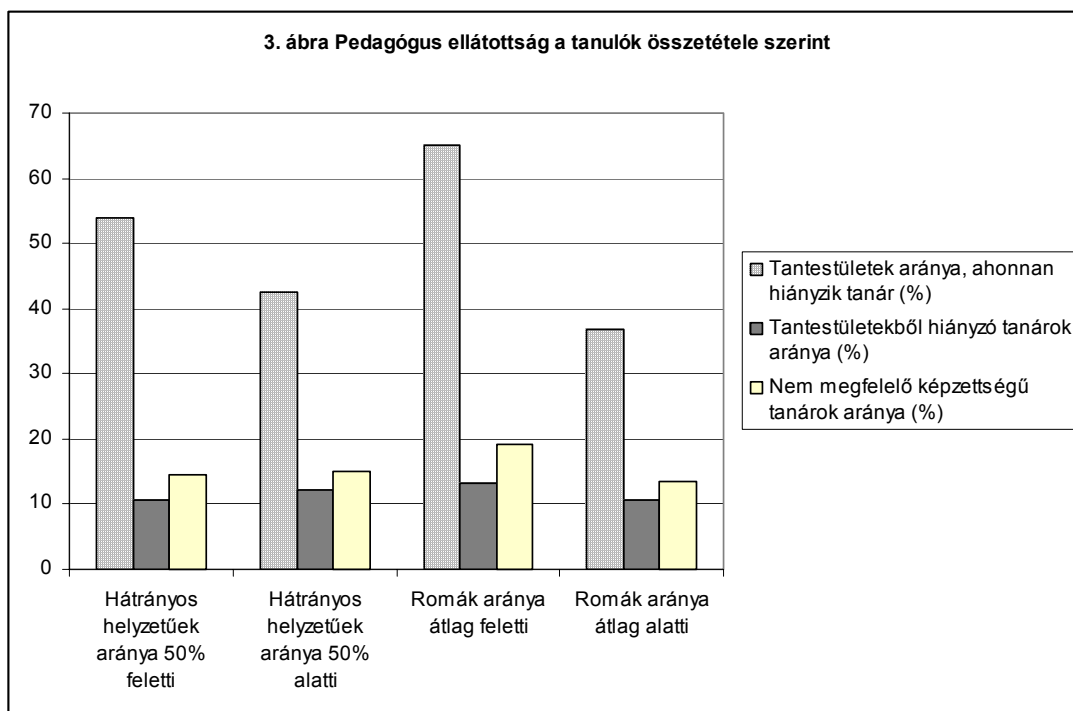
Iskolák jellemzői	Férfi tanárok aránya (%)	Iskolák száma	Férfi tanárok aránya (országos eloszlás, %)
<i>Településtípus</i>			
Nagyváros	18,7	18	10,8
Kisváros	20,0	21	12,5
Község	24,0	94	15,0
<i>Összesen</i>	<i>22,7</i>	<i>133</i>	<i>13,0</i>
<i>Program</i>			
Iskolán belüli integráció	21,8	87	-
Iskolák közötti integráció	14,1	7	-
Szegregált iskolák fejlesztése	26,7	35	-
<i>Összesen</i>	<i>22,7</i>	<i>129</i>	<i>13,0</i>

Iskolai adatlap 2006; OKM 2006

Átlagosan a tanárok 8,1 százaléka végzett egyetemet, 0,8 százaléka középiskolai végzettséggel rendelkezik, a többség pedig főiskolai végzettségű (92%). A tanárok háromnegyede nappali tagozaton szerezte meg a végzettségét. Az OKM statisztikájával összehasonlítva **a pedagógusok végzettsége nem tér el jelentősen az országos átlagtól** (az egyetemet végzettek országos aránya 7,5%).

Az egyetemet végzett tanárok és a nappali tagozaton végzett tanárok aránya az átlagosnál alacsonyabb az észak-magyarországi és a dél-dunántúli iskolákban, valamint a többségükben hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolákban. Ugyancsak az átlagosnál alacsonyabb a nappali tagozaton végzett pedagógusok aránya a községi iskolákban, a szegregált iskolák fejlesztési programjában részt vevő intézményekben, valamint azokban az iskolákban, ahol az átlagosnál magasabb a roma tanulók aránya. Vagyis a pedagógusok képzettségére vonatkozó adatokból jól látszik, hogy **minél kedvezőtlenebb az iskolák tanulói összetétele, annál alacsonyabb a pedagógusok képzettsége.**

Jóllehet a pedagógusok képzettségi szintje összességében nem marad el az országos átlagtól, az iskolákban folyó oktató és nevelőmunka színvonalát jócskán lerontja, hogy **az iskolák közel feléből (49%) legalább egy tanár hiányzik.** A hiányzó tanárok aránya pontosan azokban az iskolákban magasabb az átlagosnál (a dél-dunántúli iskolákban, a kisebb települések iskoláiban, a szegregált iskolák fejlesztési programjában részt vevő iskolákban és a hátrányos helyzetű, valamint roma tanulókat magas arányban oktató iskolákban), ahol a pedagógusok képzettségének szintje is elmarad az átlagtól. A projektekben részt vevő iskolák tantestületeiből átlagosan 2,1 tanár (11,5%) hiányzik. A hiányzó tanárok tantestületi aránya is az előbb felsorolt iskolákban haladja meg az átlagot. Vagyis **azokban az iskolákban, ahol a tanulói összetétel a legkedvezőtlenebb, a tantestületek összetétele az átlagosnál gyakrabban és nagyobb mértékben hiányos.**



Iskolai adatlap 2006

A tantestületekből hiányzó tanárokat viszonylag gyakran pótolják az iskolák nem megfelelő képzettségű helyettesekkel. Azt tapasztaltuk, hogy a projektekben részt vevő **iskolák pedagógusainak 16 százaléka tanít olyan tantárgyat, amelyhez hiányzik a megfelelő képzettsége.** Különösen gyakran alkalmazzák ezt az eljárást azok az iskolák, ahol az átlagosnál magasabb a hátrányos helyzetű és a roma tanulók aránya.

A fejlesztési projektekből részt vevő iskolák igazgatóinak több mint egyharmada (38%) férfi, jóval nagyobb arányban vannak férfiak az igazgatók, mint a beosztott pedagógusok között. Az igazgatók egynegyede rendelkezik egyetemi végzettséggel, vagyis **az igazgatók közül kétszer annyian végeztek egyetemet, mint a tanárok közül.** A legtöbben (45%) humán szakon szereztek diplomát.

Az egyetemet végzett igazgatók aránya az átlagosnál alacsonyabb az észak-magyarországi és a dél-alföldi iskolákban, a kisvárosi iskolákban és azokban az iskolákban, amelyek a szegregált iskolák fejlesztésére pályáztak.

28. táblázat

Egyetemi végzettségű igazgatók aránya az iskolák jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	Egyetemi végzettségű igazgatók aránya (%)	Iskolák száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	11,8	17
Észak-Alföld	28,9	38
Dél-Alföld	14,3	14
Dél-Dunántúl	26,7	30
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	27,5	40
<i>Település</i>		
Nagyváros	30,0	20
Kisváros	20,8	24
Község	24,2	95
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	24,5	94
Iskolák közötti integráció	42,9	7
Szegregált iskolák fejlesztése	21,1	38
<i>Tanulói összetétel</i>		
A hátrányos helyzetűek aránya 50% feletti	24,6	65
A hátrányos helyzetűek aránya 25–50%	24,2	66
Romák aránya átlag feletti	24,4	45
Romák aránya átlag alatti	21,7	60

Iskolai adatlap 2006

Mivel a pályázati feltételek között 20–50% és 50% feletti kategóriák szerepeltek, ezért az elemzésben mi is ezt használjuk.

Mindemellett azt tapasztaltuk, hogy ahol egyetemi végzettségű az igazgató, ott a tanárok között is magasabb az egyetemet végzettek aránya. Ezen túl az igazgató végzettsége az iskola költségvetését is pozitívan befolyásolja. **Azokban az iskolákban, ahol egyetemet végzett az igazgató, átlagosan több mint százezer forinttal több pénz jut egy tanulóra.** Vagyis úgy tűnik, hogy a magasabb képzettséggel rendelkező igazgatók sikeresebben menedzselik intézményüket.

Az igazgató végzettsége

Igazgató végzettsége	Egyetemet végzett tanárok átlagos aránya (%)	Egy tanulóra jutó költség átlaga (eFt)	Iskolák száma
Egyetem	15,1	660,5	33
Főiskola	6,0	525,5	101
Összesen	8,2	555,6	134

Iskolai adatlap 2006

Az igazgatók túlnyomó többsége (82%) korábban is saját iskolájában dolgozott, a legtöbben tanárként (50%), egyharmaduk pedig igazgatóhelyettesként. Az igazgatók átlagos életkora 48 év. Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön az átlagosnál idősebb, míg a Dunántúlon és különösen a Dél-Alföldön az átlagosnál fiatalabbak az igazgatók. A vezetők többsége már közel tíz éve (1997 óta) tölti be ezt a pozíciót.

A 2003-as országos pedagógusvizsgálat adataival összehasonlítva, a minta iskoláinak igazgatói hasonló jellemzőkkel bírnak.⁴ Csúpn két szempontból tapasztalunk eltérést. Az országos adatok szerint az igazgatók átlagosan négy évvel kevesebb ideje töltenek be vezetői pozíciót, mint a fejlesztési projekteken részt vevő iskolák igazgatói. Vagyis a programokban részt vevő iskolák igazgatói nagyobb vezetői tapasztalattal rendelkeznek, mint az országos átlag. Emellett az országos adatok szerint az igazgatók többsége reál szakon végzett, míg a fejlesztési programokban részt vevő iskolák igazgatóinak körében több a humán végzettségű.

Összegzés

A projekteken részt vevő intézmények többsége a kisebb létszámú általános iskolák közé tartozik. Az iskolák közötti integrációra vállalkozó nagyvárosi intézmények átlagos tanulólétszáma a legmagasabb, és a szegregált falusi iskolák fejlesztésére pályázóké a legalacsonyabb. A fejlesztésre szánt források kifejezetten a „leszakadó” társadalmi csoportok gyerekeinek iskoláztatását támogatják, ugyanis a fejlesztési projekteken részt vevő iskolák tanulói-
nak több mint fele hátrányos helyzetű, több mint egytizede veszélyeztetett, és több mint egyharmada roma származású. Az iskolán belüli és iskolák közötti integrációra irányuló programokban a minta átlagánál alacsonyabb a hátrá-

⁴ Az országos eredmények szerint az igazgatók átlagéletkora 48 év, és egynegyedük rendelkezik egyetemi végzettséggel (Liskó 2003).

nyos helyzetűek, a veszélyeztetett tanulók és a romák aránya is, míg a szegregált iskolák fejlesztését szolgáló programban mindhárom csoport aránya jóval magasabb az átlagnál. Ez utóbbi iskolák településein tapasztalható leginkább az a jelenség, hogy a tehetősebb, nem roma szülők gyerekeiket a szomszédos települések iskoláiba íratják át.

A fejlesztési projektekben részt vevő iskolák tárgyi feltételeit vizsgálva kiderült, hogy – egy kivétellel – valamennyien helyi önkormányzati fenntartásban működnek, és minél kisebb a település, annál gyakoribb, hogy az iskola fenntartói társulás tagja. A projektekben részt vevő iskolák épületeinek közel fele felújításra szorul, és az iskolák tantermei zsúfoltabbak, mint az országos átlag. Ugyanakkor az egy számítógépre jutó tanulók száma tekintetében a projektekben közreműködő intézmények helyzete kedvezőbb az országos átlagnál. Az iskolák költségvetésének átlagosan közel háromnegyede központi költségvetési támogatásból származik, a költségvetés egynegyedét az önkormányzati támogatás képezi, és a fennmaradó részét (3–4%) pályázati bevételek nyújtják. A kistelepülések iskolái alacsonyabb tanulólétszámuk következtében jobban rászorulnak a helyi fenntartó támogatására, mint a nagyobb létszámú városi iskolák. Az iskolák egy tanuló oktatására évente átlagosan 557 ezer forintot költenek. Minél magasabb a romák és a veszélyeztetettek aránya, annál több pénzt fordíthatnak az iskolák egy tanulóra. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ott, ahol magasabb a romák aránya, kedvezőbbek az oktatás tárgyi feltételei. Jóllehet a fejlesztési projektekben részt vevő iskolák a központi normatívánál többet költenek egy tanulóra, mégis csak egyetlen olyan iskolaigazgató akadt, aki teljesen elégedett a költségvetési támogatással. Az iskolák 15 százaléka pedig olyan súlyos anyagi gondokkal küzd, hogy az alapműködés biztosítására sem jut elegendő a támogatás.

Az iskolák személyi feltételeiről elmondható, hogy a vizsgált intézményekben egy pedagógusra átlagosan 9,6 tanuló jut, ami valamivel alacsonyabb, mint az országos átlag (10,1 fő). Ez elsősorban a kistelepülési iskolák magas számával magyarázható. A pedagógusok végzettsége az országos átlaghoz hasonló. Képzettségükre vonatkozó adatokból jól látszik, hogy minél kedvezőtlenebb az iskolák tanulói összetétele, annál alacsonyabb a pedagógusok képzettsége. Ráadásul azokban az iskolákban, ahol a tanulói összetétel a legkedvezőtlenebb, a tantestületek létszáma is az átlagosnál gyakrabban és nagyobb mértékben hiányos. Ezekben az intézményekben a megfelelő képzettség nélküli helyettesítő tanárok is rontják az oktatás színvonalát. A fejlesztési projektekben részt vevő iskolák igazgatóinak több mint egyharmada (38%) férfi, vagyis jóval nagyobb arányban vannak férfiak az igazgatók, mint a beosztott pedagógusok között. Az igazgatók közül kétszer annyian végeztek egyetemet, mint a tanárok közül. Az iskolák finanszírozására vonatkozó adatok arra utalnak, hogy a magasabban képzett igazgatók sikerebben menedzselik intézményüket.

A tanárok jellemzői

Mivel kutatásunk kifejezetten a fejlesztési projektekből részt vevő iskolák pedagógusainak továbbképzésére irányult, a pedagógusok körében személyre szólóan is kérdőíves információkat gyűjtöttünk. Az adatfelvétel során a tanárok legfontosabb demográfiai, családi, anyagi iskolázottsági jellemzőiről, munkahelyi helyzetéről, a hátrányos helyzetű és roma gyerekekkel kapcsolatos attitűdjéről, oktatási és nevelési módszereikről, valamint a továbbképzéssel kapcsolatos elvárásaikról és a továbbképzéshez való viszonyukról gyűjtöttünk adatokat. Az alábbi elemzésben – ahol ez lehetséges – országos adatokkal igyekszünk összehasonlítani az általunk gyűjtött információkat, felhasználva az Oktatási és Kulturális Minisztérium országos adatait (OKM 2006), egy 2003-as pedagógusvizsgálat adatait (Liskó 2003), illetve egy, a tanárok informatikai ismeretére vonatkozó 2005-ös kutatás adatait (Tót 2006).

Családi háttér

A tanulók lakóhelyét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a fejlesztési projektekből közreműködő iskolák tanulói között (a községi iskolák magas aránya miatt is) az országos arányokhoz képest kétszeres a bejárók aránya. Ugyanez a jelenség a tanárok esetében is jellemző, csak éppen fordított irányban. Míg a bejáró tanulók főként az egyik községből a másikba utaznak naponta iskolába, **a tanárok több mint egynegyede városokból községekbe jár ki tanítani.**

30. táblázat

A tanárok lakóhelye és az iskolák telephelye

Településtípus	Iskola telephelye (%)	Tanárok lakóhelye (%)
Nagyváros	14,9	28,6
Kisváros	17,0	30,7
Község	68,1	40,7
Összesen (N)	141	2362

Iskolai adatlap 2006; Pedagógus kérdőív 2006

A megkérdezett pedagógusok között lényegesen alacsonyabb (14,5%) volt a férfi tanárok aránya, mint az igazgatók által közölt adatok szerint (23%). A különbség feltehetően azzal magyarázható, hogy az igazgatói adatlapokon

a teljes tantestületi létszám szerepelt, beleértve magukat az igazgatókat is, akik között lényegesen magasabb a férfiak aránya. **A pedagógus kérdőívekből kiolvasható 14,5 százalékos férfiarány nem sokban különbözik az általános iskolákra vonatkozó országos statisztikától (13%).**

A tanárok nemi megoszlása a települések szerint is megegyezik az országos helyzettel, amennyiben az észak-magyarországi iskolákban és a községi iskolákban az átlagosnál nagyobb a férfi pedagógusok aránya. Ugyancsak az átlagosnál gyakrabban találtunk férfi tanárokat azokban az iskolákban, amelyeknek a tanulói összetétele kedvezőtlenebb az átlagnál (a szegregált iskolák fejlesztésére kiírt pályázatban részt vevők, a többségében hátrányos helyzetűeket és romákat oktató intézmények).

31. táblázat

A férfi tanárok aránya az iskolák jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	Férfi tanárok aránya a pedagógus kérdőív szerint (%)	Férfi tanárok aránya az országos adatok szerint (%)
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	20,5	14,0
Észak-Alföld	13,6	13,8
Dél-Alföld	14,1	13,9
Dél-Dunántúl	15,4	12,8
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	14,2	12,5
<i>Településtípus</i>		
Nagyváros	13,5	10,8
Kisváros	13,2	12,5
Község	18,0	15,0
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	13,6	-
Iskolák közötti integráció	9,4	-
Szegregált iskolák fejlesztése	18,1	-
<i>Tanulói összetétel</i>		
A hátrányos helyzetűek aránya 50% feletti	16,2	-
A hátrányos helyzetűek aránya 25–50%	12,7	-
Romák aránya átlag feletti	16,1	-
Romák aránya átlag alatti	12,7	-
Átlag	14,5	13,0
Férfi tanárok száma	2336	8126

Forrás: Iskolai adatlap 2006; OKM 2006

* Mivel a pályázati feltételek között 20-50% és 50% feletti kategóriák szerepeltek, ezért az elemzésben mi is ezeket használtuk.

A tanárok átlagéletkora 41,3 év. Az alsó tagozaton tanítók fiatalabbak (40,5 év), a felső tagozaton tanítók pedig idősebbek (43,4 év) az átlagnál. Mivel a fejlesztési programok a roma tanulók oktatásához kapcsolódnak, a pedagógusok nemzetiségi hovatartozásáról is érdeklődtünk. Az adatok szerint **a vizsgált iskolákban összesen alig több mint egy tucat roma származású tanár tanít.** Valamennyien olyan iskolában, ahol a tanulók között az átlagot jócskán meghaladja a hátrányos helyzetűek (73%), a veszélyeztetettek (15,7%) és a roma tanulók aránya (65,5%).

A továbbképzéseken részt vevő **pedagógusok közel háromnegyede (72%) házasságban él,** közel egytizede elvált, 15 százaléka pedig egyedülálló. Családjaikban átlagosan 3,2 fő él együtt. A tanárok csaknem háromnegyede szülő, az átlagos gyereklétszám 1,9. Gyerekeik kétharmada 14 éven felüli.

Családi jellemzőik az országos arányokat követik. A régiók közül Közép-Magyarországon, a településtípusok közül a fővárosban és a nagyvárosokban a legalacsonyabb a házások aránya, és a legmagasabb az elváltaké. Az egyedülállók a legfiatalabbak (átlagéletkoruk 31 év), a házások átlagéletkora 42 év, az elváltaké pedig 44 év.

A házások családjában átlagosan 3,5 fő, az elváltak családjában pedig 2,4 fő él együtt. Minél kisebb településen él a család, annál nagyobb az együtt élők száma. A fővárosi pedagógusok átlagosan hárman, a községiek pedig átlagosan 3,4-en élnek együtt. A családnagyságot nem a gyerekszám befolyásolja (az átlagos gyereklétszám nem mutat különbséget a települések nagysága alapján), hanem az, hogy a kisebb településeken gyakoribb a nagyszülőkkel vagy más rokonnal való együttélés.

A vizsgált pedagógusoknak mindössze **egyötöde származik diplomás szülők családjából,** többségük tehát első generációs értelmiségi. A szülők közül az apák iskolázottsága magasabb, közülük többen rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, és kevesebb köztük a csupán általános iskolát végzettek aránya is. **A házastársak iskolai végzettsége messze alatta marad a pedagógusokénak, mindössze 45,4 százalékuk diplomás.**

32. táblázat

A tanárok családtagjainak iskolai végzettsége

Végzettség	Apa (%)	Anya (%)	Házastárs (%)
Nyolc általánosnál kevesebb	6,0	9,2	0,2
Nyolc általános	18,2	29,2	1,0
Szaktanásképző	30,1	14,7	19,4
Szakközépiskola	17,5	13,1	23,1
Gimnázium	8,5	18,3	11,0
Főiskola	11,8	12,9	31,3
Egyetem	7,3	2,6	14,1
Összesen (N)	2377	2379	1798

Pedagógus kérdőív 2006

A szülők és a házastársak iskolai végzettsége jelentős mértékben eltér a tanárok lakóhelye szerint. A Közép-Magyarországon élők szülei magasabb iskolázottsággal rendelkeznek, mint az észak-magyarországi és az észak-alföldi pedagógusok szülei. A települések nagysága szerint is jelentős a különbség: minél nagyobb településen él a pedagógus, annál magasabban iskolázottak a szülei, és annál nagyobb valószínűséggel rendelkezik diplomával a házastársa.

33. táblázat

**Az egyetemi végzettségű szülők és házastársak aránya
a tanárok lakóhelye szerint**

A pedagógusok lakóhelye	Egyetemi végzettségű édesapa (%)	Egyetemi végzettségű édesanya (%)	Egyetemi végzettségű házastárs (%)
Főváros	30,3	9,1	47,1
Megyeszékhely	12,4	4,3	24,6
Város	8,9	2,8	15,3
Kisváros	4,5	1,9	12,3
Község	5,5	2,1	9,6
Összesen (N)	2239	2243	1689

Pedagógus kérdőív 2006

A házastársak egyötöde maga is tanár, közel egy-egytedük vezető vagy értelmiségi foglalkozású. Sokan dolgoznak vállalkozóként (16,5%) vagy szaktanásként (16,3%). Az inaktívak aránya alig haladja meg az egytizedet (12,9%).

A házastársak foglalkozását a tanárok neme szerint vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a férfi tanárok többségének a házastársa maga is tanár (60%), és egyötödük más értelmiségi foglalkozású. Ezzel szemben a tanárnők házastársainak csak alig több mint egytizede (12%) tanár, egyötödüknek más értelmiségi foglalkozása van, kétharmaduk viszont nem értelmiségi foglalkozású.

sú. **A férfi tanárok tehát gyakrabban választanak értelmiségi házastársat, mint a tanárnők.**

Tíz évvel ezelőtt készült az utolsó olyan átfogó országos vizsgálat, amely a tanárok társadalmi háttérét és szakmai mobilitását elemezte (Deák & Nagy 1997). Az akkori adatokkal a tanárok édesapjának legmagasabb iskolai végzettségét és foglalkozását mérték (a kérdezett 18 éves korára vonatkozott a kérdés). A beszámoló szerint az apák háromnegyede nem rendelkezett felsőfokú végzettséggel, a tanítók családjában 21,8 százalék volt a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák aránya, az általános iskolai tanárok körében 26,8 százalék, a középiskolai tanárok körében pedig 32 százalék. A fővárosban élők 44,3 százaléka, a nagyvárosokban élők 29,3 százaléka, a falvakban élőknek pedig a 21,2 százaléka származott értelmiségi családból. A tíz évvel ezelőtti adatok szerint az általános iskolai pedagógusok házastársainak 56,3 százaléka rendelkezett felsőfokú végzettséggel, 13,4 százalékuknak pedig középfokú végzettsége sem volt. Minél kisebb a pedagógus lakóhelyeként szolgáló település, annál alacsonyabb volt a felsőfokú végzettséggel rendelkező házastársak aránya. A tanárok neme szerint is eltért a házastársak iskolázottsága: a férfiak gyakrabban választottak diplomás társat, mint a nők.

Ezeket a tíz évvel ezelőtti országos adatokat saját adatainkkal összevetve azt tapasztaljuk, hogy a főbb tendenciák tökéletesen megegyeznek, azzal a különbséggel, hogy **a fejlesztési projektekből részt vevő, többségükben kistélepülési és többségükben hátrányos helyzetű és roma gyerekeket oktató iskolák pedagógusainak társadalmi háttere még ma sem éri el a tíz évvel ezelőtti általános iskolák pedagógusainak átlagát** (a diplomás apák és a diplomás házastársak aránya is alacsonyabb az akkori átlagnál).

A felső tagozatos tanárokról és az alsó tagozatos tanítókról vonatkozóan az apa iskolai végzettségének tekintetében alig tapasztalunk eltérést. Az alsó tagozatos tanítók adatait egy ugyancsak 1997-es országos adatbázissal (Imre 1997) összehasonlítva ugyanazt a következtetést vonhatjuk le, mint az előbbi összehasonlításból: a 2006-os fejlesztési projektekből részt vevő iskolák alsó tagozatos tanítói között több az elsőgenerációs értelmiségi, mint az 1997-es országos átlag.

34. táblázat

Az apa végzettsége

Végzettség	Alsó tagozaton tanít (%)	Felső tagozaton tanít (%)	Alsó tagozatos tanító (1997-es vizsgálat) (%)
Nyolc általánosnál kevesebb	4,9	6,8	26,9*
Nyolc általános	17,9	17,3	
Szakmunkásképző	30,9	28,3	27,8
Szakközépiskola	19,1	17,9	21,8**
Gimnázium	8,8	7,9	
Főiskola	11,2	13,0	12,6
Egyetem	7,2	8,8	10,8
Összesen (N)	1316	1342	618

Forrás: Pedagógus kérdőív 2006, Imre 1997

* nyolc általános vagy ennél kevesebb

** érettségi

A tanítók és a tanárok házastársainak iskolázottsága már nagyobb különbséget mutat. Az alsó tagozaton tanítók gyakrabban házasodnak „lefelé”, mint a felső tagozaton tanítók. A felsős tanárok több mint felének van felsőfokú végzettségű házastársa, míg az alsós tanítók közül csak 41 százalékknak. Az 1997-es országos adatokkal összehasonlítva az alsós tanítók ugyan elmaradnak az akkori átlagtól, a felsős tanárok házastársai között azonban már lényegesen több a diplomás.

35. táblázat

A házastárs végzettsége

Házastárs végzettsége	Alsó tagozaton tanít	Felső tagozaton tanít	Alsó tagozatos tanító (1997-es vizsgálat) (%)
Nyolc általánosnál kevesebb	0,2	0,2	14,7*
Nyolc általános	0,6	1,0	
Szakmunkásképző	21,8	15,1	
Szakközépiskola	24,5	21,3	35,8**
Gimnázium	11,2	10,1	
Főiskola	29,1	36,7	32,7
Egyetem	12,6	15,5	16,7
Összesen (N)	997	991	477

Forrás: Pedagógus kérdőív 2006, Imre 1997

* középiskolánál kevesebb

** középiskola

A tanárok gyerekeinek kétharmada 14 éven felüli. Az ő esetükben már az is látszik, hogy milyen iskoláztatási stratégiát folytatnak a szülők, és mennyire sikeresek értelmiségi státusuk átörökítésében.

Adataink szerint a pedagógusok első 14 éven felüli gyerekeinek 71,1 százaléka már maga is diplomát szerzett, 22,4 százalékuk pedig érettségizett. A második 14 éven felüli gyerekek között több az érettségizett és kevesebb a diplomás, ami valószínűleg alacsonyabb életkorukkal magyarázható. A tendencia azonban hasonló: a 14 éven felüli gyerekek között elenyésző (6,5 és 4%) azoknak az aránya, akik nem szereztek legalább érettségit. **A fejlesztési programban részt vevő iskolák pedagógusainak nagy többsége tehát kifejezetten sikeresnek látszik abban a tekintetben, hogy gyerekeinek az általa elsőgenerációként megszerzett értelmiségi státust átörökítse.**

36. táblázat

A pedagógusok 14 éven felüli gyermekeinek iskolai végzettsége

Végzettség	1. gyerek (%)	2. gyerek (%)
Nyolc általánosnál kevesebb	0,2	0,0
Nyolc általános	1,0	0,4
Szakmunkásképző	5,3	3,6
Szakközépiskola	10,8	18,9
Gimnázium	11,6	14,2
Főiskola	40,9	39,6
Egyetem	30,2	23,3
Összesen (N)	526	275

Pedagógus kérdőív 2006

A szakmák átörökítését vizsgáló országos kutatási eredmények szerint az érettségizők közül leggyakrabban (24,1%) a pedagógus szülők gyermekei jelentkeznek tanári pályára (Csákó 2002). Ez azonban nem jelenti azt, hogy felnőttként is ezt a foglalkozást folytatják. A mintában szereplő tanárok gyermekeinek csak 18 százaléka követte a szülő pályáját. A főiskolai diplomával rendelkezők egyharmada, az egyetemi diplomásoknak pedig csak egyötöde lett maga is tanár. A második gyerekek esetében ez ennél is ritkábban fordult elő. Ugyanakkor olyan családok is akadnak, ahol a pedagógusok szülei és gyermekei is pedagógusok (17 ilyen tanárdinasztia szerepel a mintában).

A gyerekek iskoláztatása a tanárok lakhelyétől független, de azt tapasztaltuk, hogy a férfi tanárok gyerekei gyakrabban szereztek egyetemi, míg a tanárnők gyerekei főiskolai végzettséget.

37. táblázat

A tanárok gyermekeinek iskolai végzettsége a pedagógusok nemek szerint

1. gyerek végzettsége	Férfi (%)	Nő (%)
Főiskola	30,4	42,4
Egyetem	43,5	28,1
Összesen (N)	69	441

Pedagógus kérdőív 2006

A tanárok szüleinek iskolázottsága nem befolyásolja a gyerekek végzettségét, viszont a házastársaké igen. Azokban a családokban, ahol a házastárs is diplomás, gyakoribb, hogy a gyerek is felsőfokon tanult tovább.

A tanárok anyagi helyzete

A pedagógusok anyagi helyzetét többféleképpen próbáltuk mérni. Voltak olyan – a válaszadási hajlandóságot tekintve kevésbé sikeres – kérdéseink, amelyekkel a családok havi jövedelmét kérdeztük, illetve voltak olyanok is, amelyek a kérdezettek szubjektív véleményére hagyatkoztak (pl. hogyan értékeli anyagi helyzetét egy hétfokú skálán), és voltak olyanok is, amelyek más objektív mutatókkal (pl. a lakásra és a fogyasztási cikkekre vonatkozóan) próbálták felmérni a kérdezettek anyagi és vagyoni helyzetét.

Azt tapasztaltuk, hogy az átlagos lakáskörülményekhez képest a fejlesztési projekteken részt vevő iskolák pedagógusai **kifejezetten kedvező lakáskörülmények között élnek**. A tanárok 88 százaléka saját házban vagy lakásban él. Az átlagosnál fiatalabbak és az egyedülállók azonban ritkábban rendelkeznek saját tulajdonnal, mint az idősebbek és a házasok. Egy lakásban átlagosan 2,8 szoba van. A háztartások nagyságát is figyelembe véve, egy lakószobára átlagosan egy személy jut. Azt tapasztaltuk, hogy a dél-alföldiek élnek a legkisebb lakásokban (2,6 szoba), míg a dél-dunántúliak a legnagyobbakban (3,1 szoba). A kistéleplési házakban az átlagosnál több (3,0), a nagyvárosi lakásokban pedig az átlagosnál kevesebb szoba van (2,5). A nagyobb településeken lévő lakásokban többen élnek egy szobában, mint a községekben.

A tanárok lakásainak közműellátottsága is kedvezőbb, mint az országos átlag. Szinte mindegyik lakásban van vízvezeték, fürdőszoba, WC és konyha, csupán a gázvezeték ellátottság nem teljes (86%-os).⁵ Míg Közép-Magyarországon, az Alföldön és a Közép-Dunántúlon szinte teljes az ellátottság, addig Észak-Magyarországon, valamint Dél- és Nyugat-Dunántúlon csak

⁵ A közműellátottság 2006-os országos adatai: vízvezetékekkel való ellátottság 91,2%, vezetékes gázzal való ellátottság 69,5%, vízőblítékes WC-vel 86%, fürdőhelyiséggel 89,5%.

Forrás: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/tabl1_02_02_01.html

a tanárok háromnegyedének háztartásában van vezetékes gáz. Ezen belül a községek ellátottsága a leginkább hiányos.

A tanárok családjainak jövedelméről csak az esetek felében (54,8%) sikerült információt szereznünk. Ezekben a családokban az egy főre eső havi nettó jövedelem átlagosan 70.038 Ft. Az adatok azonban igen nagy szórást mutatnak: 10.000 és 272.000 Ft-os egy főre eső jövedelem is előfordul.

A KSH által alkalmazott mutatók alapján⁶ a kutatásban részt vevő pedagógusok helyzete viszonylag kedvezőnek számít, hiszen mindnyájan diplomás, aktív keresők, és a házasságban élőkön belül csupán 13 százalék az inaktív házastársak aránya. A pedagógusok esetében is a Közép-Magyarországon és Észak-Magyarországon élők körében a legmagasabb az egy főre eső jövedelem, a többi régióban hasonlóak az értékek. Településtípusok szerint ennél nagyobbak a különbségek. A fővárosiak jövedelme kimagaslóan magas, emellett a megyeszékhelyeken élők is az átlagnál magasabb egy főre eső jövedelemmel rendelkeznek, viszont a más nagyobb városokban lakók jövedelme alacsonyabb, mint a kistépelöléseken élőké.

⁶ Összehasonlítás céljára sajnos csak egy évvel korábbi országos adatok állnak rendelkezésünkre, mivel a KSH ötvenként méri a lakosság jövedelmi helyzetét, és az adatokat nem havi, hanem éves bontásban közli. Eszerint Magyarországon 2005-ben az egy főre eső éves nettó jövedelem 784 ezer Ft volt (ez egy hónapra bontva 65.300 Ft). A KSH a jövedelmi egyenlőtlenségek mérésére sorba rendezte a lakosság jövedelmi mutatóit, majd jövedelmi tizedeket alakított ki. E jövedelmi tizedekbe helyezve kutatásunk résztvevőit azt tapasztaljuk, hogy a vizsgált pedagógusok és családjaik a középmezőny felső részébe tartoznak. A legalsó egytizedhez képest háromszor magasabb egy főre eső jövedelemmel rendelkeznek, míg a legfelső egytizedhez képest kevesebb, mint feleannyi a jövedelmük. (A legalsó tizedbe tartozók egy főre eső jövedelme havi 22 ezer Ft, míg a felső tizedbe tartozóké 163.500 Ft, vagyis 7,5-szeres a különbség a két szélső csoport között.)

A KSH azt is vizsgálta, hogy milyen jellemzők befolyásolják leginkább az egy főre eső jövedelem alakulását. Az elemzés főbb megállapításai a következők:

- Az aktív háztartásfővel rendelkező háztartásokban magasabbak az egy főre eső jövedelmek, mint az inaktívakban. A vizsgálat szerint a nyugdíjasok jelentős részének sikerült elkerülnie a szegénységet, viszont a munkanélküliek és az egyéb szociális segélyből élők közel háromnegyede a jövedelmi tizedek szerinti elemzésben az alsó három csoportba tartozik.
- A gyerekszám is befolyásolja az egy főre eső jövedelmeket. A gyermektelen háztartások egy főre eső jövedelme közel kétszer magasabb, mint a három vagy több gyermekes családoké. Legrosszabb helyzetben az egyszülős, gyerekes háztartások vannak.
- A képzettség szintje is jelentős befolyással bír a jövedelmekre. Ahol diplomás a háztartásfő, ott az egy főre eső jövedelem kétszer nagyobb (havi 100 ezer Ft), mint azokban a háztartásokban, ahol a háztartásfő alacsony végzettséggel rendelkezik (havi 50 ezer Ft). A diplomások száma a település méretével nő. Így a fővárosban a legalsó jövedelmi tizedbe csak a háztartások öt százaléka tartozik, míg a legfelsőbe egyötödük. A községekben viszont a legalsó egytizedbe tartozik a háztartások 14 százaléka, a legfelsőbe pedig csupán öt százalék.
- Régiók szerint a jövedelemegyenlőtlenség mértéke kisebb, mint a gazdasági fejlettségi mutató (GDP) szerinti különbségek. A legmagasabb jövedelmek Közép-Magyarországon, a legalacsonyabbak Észak-Alföldön jellemzők. Közép-Magyarországon több mint egy harmaddal magasabb az egy főre eső éves jövedelem átlaga, mint Észak-Alföldön (KSH 2006).

38. táblázat

Egy főre eső havi nettó jövedelem a tanárok lakóhelye szerint

Iskolák jellemzői	Egy főre eső havi jövedelem átlaga (Ft)	N	Anyagi helyzet (skála átlaga)	N
<i>Régió</i>				
Észak-Magyarország	76 240	163	3,37	262
Észak-Alföld	66 331	463	3,50	675
Dél-Alföld	68 381	146	3,52	241
Dél-Dunántúl	68 381	235	3,53	366
Közép-Dunántúl	68 864	119	3,37	188
Nyugat-Dunántúl	67 859	89	3,39	135
Közép-Magyarország	79 362	139	3,65	202
<i>Összesen</i>	<i>69 979</i>	<i>1354</i>	<i>3,49</i>	<i>2069</i>
<i>Településtípus</i>				
Főváros	89 082	67	3,78	90
Megyeszékhely	71 613	130	3,39	213
Város	64 470	201	3,47	299
Kisváros	69 980	559	3,48	635
Község	69 289	559	3,48	829
<i>Összesen</i>	<i>69 979</i>	<i>1516</i>	<i>3,49</i>	<i>2066</i>

Pedagógus kérdőív 2006

Adataink abban a tekintetben is megfelelnek a KSH közléseinek, hogy az egyedülálló tanárok magasabb egy főre eső jövedelemmel rendelkeznek, mint a házasság, és abban is, hogy a gyerekek száma határozottan csökkenti az egy főre eső jövedelmet.

39. táblázat

Egy főre eső havi nettó jövedelem a gyerekek száma szerint

Gyerekszám	Egy főre eső havi jövedelem átlaga (Ft)	N	Anyagi helyzet (skála átlaga)	N
Nincs gyereke	82 351	327	3,56	583
Egy gyerek	72 913	297	3,48	449
Két gyerek	65 881	636	3,45	942
Három vagy több gyerek	54 832	147	3,37	229
<i>Összesen</i>	<i>70 039</i>	<i>1407</i>	<i>3,49</i>	<i>2203</i>

Pedagógus kérdőív 2006

A házastárs iskolázottsága és foglalkozása is befolyásolja a jövedelmi viszonyokat. Minél magasabb a házastárs iskolázottsága, annál magasabb a család egy főre eső jövedelme. Míg az alapfokú végzettségű házastársak esetében 49.300 Ft az átlagos egy főre eső jövedelem, addig az egyetemi

végzettségűeknél 78.016 Ft. A házastárs foglalkozása szerint is számottevőek a különbségek. Az értelmiségiek körében a legmagasabb az egy főre eső jövedelem, míg a szakmunkás házastársak családjában a legalacsonyabb (még az inaktívak jövedelménél is kisebb).

40. táblázat

Egy főre eső havi nettó jövedelem a házastárs iskolázottsága és foglalkozása szerint

Házastárs	Egy főre eső havi jövedelem átlaga (Ft)	N	Anyagi helyzet (skála átlaga)	N
<i>Iskolai végzettsége</i>				
Nyolc általános	49 302	16	3,44	18
Szakmunkásképző	60 543	228	3,42	316
Szakközépiskola	66 390	240	3,50	363
Gimnázium	61 653	112	3,51	171
Főiskola	74 200	323	3,50	503
Egyetem	78 017	119	3,70	220
Összesen	68 514	1038	3,52	1591
<i>Foglalkozása</i>				
Tanár	72 016	204	3,39	302
Egyéb értelmiségi	81 583	173	3,70	302
Nem fizikai alkalmazott	65 846	103	3,48	152
Vállalkozó	66 648	149	3,78	256
Szakmunkás	59 761	200	3,37	275
Inaktív	62 788	38	3,33	60
Összesen	68 514	867	3,52	1347

Pedagógus kérdőív 2006

Kérésünkre a tanárok 85 százaléka értékelte saját anyagi helyzetét egy hétfokú skálán. A szubjektív értékelés átlaga éppen a skála közepe (3,5). A kérdezettek 80 százaléka választotta a két középső értéket (3 és 4), míg közel tíz-tíz százalékuk helyezte magát a skála aljára, illetve a tetejére. Az anyagi helyzet szubjektív megítélése szignifikáns pozitív kapcsolatot mutat az egy főre eső jövedelemmel. Vagyis az objektív mutatók megerősítik a kérdezettek szubjektív értékelését.

Az anyagi helyzetre vonatkozó skála eloszlásai ugyanazokat a különbségeket mutatják, mint az egy főre eső jövedelem. A gyerekek száma mellett a házastársak iskolázottsága és foglalkozása is befolyásolja az értékelést. Minél magasabb a házastárs iskolázottsága, illetve minél magasabb presztízsű a foglalkozása, annál magasabbra helyezte magát a válaszadó a skálán. A házastárs foglalkozását tekintve két diszkrepancia figyelhető meg. Az egy főre eső jövedelem az inaktív házastársak esetében magasabb, mint az aktív szakmunkások esetében, illetve a vállalkozók esetében is alacsonyabb az átlagosnál. Ezek az eltérések az anyagi skála értékelésekor a helyükre kerül-

tek. A legalacsonyabb skálaátlag azokban a családokban jellemző, ahol a házastárs inaktív, míg a legmagasabb átlag a vállalkozó házastársak esetében jellemző.

Az anyagi körülményeket mértük a háztartások tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságával is. Az adatfelvétel során nyolc tartós fogyasztási cikk meglétét vizsgáltuk (nyaraló, autó, színes TV, DVD-lejátszó, CD-lejátszó, mobiltelefon, számítógép, internet-hozzáférés). Az tapasztaltuk, hogy **a tanárok, jövedelmi helyzetüknek megfelelően, több fogyasztási cikkel rendelkeznek, mint az országos átlag** (a nyolc fogyasztási cikk közül átlagosan 5,7). 82 százalékuknak van autója, 69 százalékuknak van DVD-lejátszója, és 87 százalékuknak van otthon számítógépe. Az országos adatokhoz képest legnagyobb eltérést a számítógép és internet-hozzáférés mutatja, ez azonban hasonló más pedagóguskutatások adataihoz. Tót Éva 2005-ös kutatása során például azt tapasztalta, hogy az általános iskolai tanárok 56 százaléka rendelkezett otthon internet-hozzáféréssel (Tót 2006). Ugyanez az arány az általunk vizsgált tanárok esetében 53 százalékos volt.

41. táblázat

Fogyasztási cikkel való ellátottság

Fogyasztási cikk	Van (%)	Száz háztartásra jutó tartós fogyasztási cikkek száma (KSH 2006)
Nyaraló	7,8	-
Autó	81,7	50
Színes TV	98,5	138
DVD-lejátszó	68,9	-
CD-lejátszó	75,2	23
Mobiltelefon	97,5	125
Számítógép	86,7	35
Internet-hozzáférés	52,6	14
Összesen (N)	2395	-

Forrás: Pedagógus kérdőív 2006, KSH (2006)

* ITTK–ITHAKA–TÁRKI (2004)

Régiók szerint a dunántúliaknak az átlagosnál több, míg a keleti ország-részben lakóknak az átlagosnál kevesebb fogyasztási cikkük van. Településtípusonként azt tapasztaltuk, hogy minél nagyobb településen laknak, annál több fogyasztási cikkel rendelkeznek a tanárok. (A fővárosiak átlagosan 5,9, a megyeszékhelyiek 5,8, a városiak és kisvárosiak 5,7, a községekben élők pedig átlagosan 5,6 fogyasztási cikkel rendelkeznek.)

42. táblázat

**Fogyasztási cikkekkel való ellátottság a tanárok lakóhelye szerint
(8 db fogyasztási cikk átlaga)**

Lakóhelyi jellemzők	Fogyasztási cikkek átlagos száma	Tanárok száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	5,47	289
Észak-Alföld	5,60	741
Dél-Alföld	5,44	254
Dél-Dunántúl	5,74	385
Közép-Dunántúl	5,92	144
Nyugat-Dunántúl	5,94	212
Közép-Magyarország	5,97	214
<i>Településtípus</i>		
Főváros	5,96	94
Megyeszékhely	5,78	229
Város	5,71	312
Kisváros	5,68	697
Község	5,61	904
Összesen (N)	5,68	2239

Pedagógus kérdőív 2006

Ahogy a jövedelmekre, úgy a fogyasztási cikkekre is hatással van a házastárs iskolázottsága és foglalkozása. Minél magasabb a házastárs iskolázottsága, annál több cikkel rendelkeznek a tanárok (az alapfokúaknál átlagosan 5,4; az egyetemi végzettségűeknél 6,3). A saját tulajdon is kapcsolatban áll a fogyasztási cikkek átlagos számával. Akik rendelkeznek saját tulajdonú házzal vagy lakással, azoknak az átlagosnál több tartós fogyasztási cikkük van, mint azoknak, akiknek nincs saját ingatlanuk.

Amikor azt a kérdést tettük fel a pedagógusoknak, hogy milyen gyakran kerülnek pénz-szűkébe, mindössze egytizedük válaszolta azt, hogy ez havi gyakorisággal fordul elő. A havi pénzbeosztás szoros kapcsolatot mutat a jövedelmi helyzettel és a fogyasztási cikkek átlagos számával is. Azt tapasztaltuk, hogy azok kerülnek leggyakrabban bajba, akik a legkisebb egy főre eső jövedelemmel és a legkevesebb fogyasztási cikkel rendelkeznek, illetve akik a hétfokú skálán is a legalacsonyabbra értékelték anyagi helyzetüket. Azoknak, akiknek nincsenek pénzügyi problémái, közel harmincezer forinttal magasabb az egy főre eső nettó jövedelmük, mint azoknak, akiknek minden hónap végén elfogy a pénzük.

43. táblázat

Pénzzavar a tanárok egy főre eső átlagos havi nettó jövedelme, az anyagi helyzet átlaga és a tartós fogyasztási cikkek átlagos száma szerint

Pénzzavar gyakorisága	Válaszok megoszlása (%)	Egy főre eső jövedelem (Ft)	N	Anyagi helyzet átlaga	N	Fogyasztási cikkek száma	N
Nem fordul elő	26,1	82 605	309	3,84	516	5,9	561
Nagyon ritkán	32,7	72 934	451	3,60	680	5,7	697
Évente párszor	16,7	66 353	229	3,44	345	5,6	358
Évente többször	14,0	63 074	209	3,16	295	5,5	297
Minden hónapban	10,5	55 439	154	2,84	221	5,4	218
Összesen	100,0	69 979	1352	3,49	2057	5,7	2131

Pedagógus kérdőív 2006

Ha a válaszokat egy ötfokú skálának tekintjük, ahol az egyes jelenti azt, hogy nincs anyagi nehézségük, az ötös pedig azt, hogy komoly gondjaik vannak, akkor azt tapasztaljuk, hogy az átlagos érték éppen a skála közepe (2,5). A skála mind a tanárok lakóhelye, mind programtípusok szerint különbséget mutat. Azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb anyagi nehézséggel az ország keleti részében (különösen Észak-Magyarországon) küzdenek, míg a legjobb helyzetben a dunántúliak (főként a közép-dunántúliak) vannak. Településtípusok szerint a fővárosiak vannak a legjobb helyzetben.

44. táblázat

Anyagi nehézségek skála a tanárok lakóhelye szerint (ötfokú skála)

Lakóhelyi jellemzők	Anyagi nehézségek skála átlaga	N
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	2,73	257
Észak-Alföld	2,48	654
Dél-Alföld	2,59	239
Dél-Dunántúl	2,43	352
Közép-Dunántúl,	2,36	137
Nyugat-Dunántúl	2,40	182
Közép-Magyarország	2,44	196
<i>Település</i>		
Főváros	2,17	90
Megyeszékhely	2,66	214
Város	2,70	295
Kisváros	2,39	624
Község	2,50	791
Összesen	2,50	2134

Pedagógus kérdőív 2006

A tanárok képzettsége és munkahelyi pozíciója

A továbbképzési programokban részt vevő pedagógusok átlagosan 19 éve tanítanak. A nagyvárosi tanárok az átlagnál nagyobb tapasztalattal rendelkeznek (20 év), mint a kisvárosiak vagy a községiek (18 év). A munkatapasztalat nemek szerint is különbséget mutat. A nők átlagosan két évvel régebben (19 év) vannak a pályán, mint a férfiak (17 év).

A tanárok döntő többsége tanítói, illetve általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezik. A következő táblázat az országos adatokkal együtt mutatja be a tanárok képzettségét. Az összehasonlíthatóság érdekében az adatfelvétel során ugyanazokat a kategóriákat használtuk, mint a hivatalos oktatástatisztika. A mintánkban szereplő tanítói és az általános iskolai tanári végzettségűek hasonló arányokat mutatnak, mint az országos átlag. Emellett néhány eltérés is tapasztalható: például a mintában alacsonyabb a gyógypedagógiai végzettséggel rendelkezők, és magasabb a felsőfokú végzettséggel nem rendelkezők aránya. Mivel a fejlesztési projekteknél közreműködő iskolákban több a gyógypedagógiai osztályok, mint a gyógypedagógusok száma, így nem taníthat minden tantárgyat megfelelő képzettséggel rendelkező tanár.

45. táblázat

A tanárok iskolai végzettsége

Végzettség	N (minta)	Minta (%)	N (országos adatok)	Országos adatok (%)
Középfokú óvodapedagógusi	8	0,3	13	0,02
Felsőfokú óvodapedagógusi	41	1,6	245	0,3
Tanítói	1001	40,2	36 865	43,1
Általános iskolai tanári	1081	43,5	35 654	41,7
Középiskolai tanár	164	6,6	6 403	7,5
Szakmai elméletet oktatói	3	0,1	77	0,1
Gyógypedagógusi	79	3,2	4 542	5,3
Egyéb tanári	34	1,4	971	1,1
Egyéb felsőfokú, nem tanári	35	1,4	322	0,4
Egyéb (nem felsőfokú)	41	1,7	377	0,5
Összesen	2487	100,0	85 469	100,0

Forrás: Pedagógus kérdőív 2006, OKM (2006)

Az adatokból az derül ki, hogy a budapesti általános iskolákban az átlaghoz képest majdnem háromszor több az egyetemi végzettséggel oktató tanár, és minél kisebb a település, annál alacsonyabb az egyetemi végzettségű tanárok aránya. Az iskolák közötti integrációs programban részt vevők rendelkeznek a legalacsonyabb iskolázottsági végzettséggel: ezekben az iskolák-

ban a legmagasabb a tanítók, és a legalacsonyabb a középiskolai tanárok aránya.

46. táblázat

A tanárok végzettsége az iskolák jellemzői alapján (a három legnagyobb elemszámú kategóriában) (N=2469)

Iskolák jellemzői	Felsőfokú tanítói (%)	Általános iskolai tanári (%)	Középiskolai tanári (%)
<i>Régió</i>			
Észak-Magyarország	39,7	44,7	5,7
Észak-Alföld	40,8	42,4	6,3
Dél-Alföld	42,4	43,5	4,8
Dél-Dunántúl	36,3	44,9	6,3
Közép-Dunántúl	38,1	43,5	7,5
Nyugat-Dunántúl	34,8	50,2	8,1
Közép-Magyarország	40,4	35,2	11,3
<i>Település</i>			
Főváros	36,4	36,4	17,2
Megyeszékhely	38,1	47,0	9,3
Város	44,3	37,5	6,8
Kisváros	41,3	43,4	5,7
Község	36,8	44,8	5,9
<i>Program</i>			
Iskolán belüli integráció	38,2	46,6	6,5
Iskolák közötti integráció	45,3	35,5	5,2
Szegregált iskolák fejlesztése	40,9	37,6	7,0
Összesen	39,4	43,4	6,6

Pedagógus kérdőív 2006

A tanári végzettségek, az országos trendnek megfelelően, nemek szerint is eltérnek. A férfi tanárok körében kevesebb a tanítói és a gyógypedagógusi végzettségű, viszont magasabb az egyetemi végzettségűek aránya, mint a nők között.

A tanárok 60 százaléka⁷ nappali tagozaton szerezte végzettségét. A gyógypedagógusok és a középiskolai tanárok szerezték meg a végzettségüket a leggyakrabban esti, illetve levelező tagozaton. A gyógypedagógusoknak csupán 22 százaléka, a középiskolai tanároknak a 47 százaléka végzett nappali tagozaton, miközben a tanítók és általános iskolai tanárok esetében ez az arány közel kétharmados. A gyógypedagógusok többsége és az egyetemet végzett tanárok több mint fele tehát már munka mellett folytatott továbbképzéssel szerezte meg végzettségét.

⁷ Az adat a pedagógusok által kitöltött kérdőívek feldolgozásából származik, emiatt tér el az iskolai kérdőív összesített adatától.

Az alföldi iskolákban – különösen Észak-Alföldön – magasabb a nappali tagozaton végzettség aránya, mint a Dunántúlon és Észak-Magyarországon. Azt tapasztaltuk, hogy minél nagyobb településen működik az iskola, annál magasabb a nappali tagozaton végzett pedagógusok aránya. A végzettségek programtípusok szerint is eltérnek. Az iskolák közötti integrációs program résztvevői között a legmagasabb a nappalin végzettség aránya, és a szegregált iskolák fejlesztésére szánt program résztvevői körében a legalacsonyabb.

47. táblázat

A tanárok végzettsége az iskola telephelye és programok szerint

Iskola jellemzői	Nappali tagozaton végzettség aránya (%)	Nappali tagozaton végzettség száma
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	56,5	308
Észak-Alföld	64,7	784
Dél-Alföld	60,7	272
Dél-Dunántúl	56,8	438
Nyugat- és Közép-Dunántúl és Közép-Magyarország	57,0	653
<i>Település</i>		
Nagyváros	64,8	508
Kisváros	61,9	616
Község	56,9	1331
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	60,8	1614
Iskolák közötti integráció	67,1	173
Szegregált iskolák fejlesztése	55,2	668
<i>Összesen</i>	<i>59,8</i>	<i>2455</i>

Iskolai kérdőív, Pedagógus kérdőív 2006

A pedagógusok 37 százaléka tanítói, 8,6 százaléka napközis, 47,6 százaléka tanári munkakörben dolgozik. **A tanítók és a tanárok döntő többsége végzettségének megfelelő munkakörben dolgozik. A tanítói végzettségűek főként készségtárgyakat oktatva töltenek be tanári munkakört.**

48. táblázat

**A tanárok végzettsége és munkaköre
(a három legnagyobb elemszámú kategóriában)**

Munkakör	Végzettség (%)			N
	Felsőfokú tanítói	Általános iskolai tanári	Középiskolai tanári	
Tanító	88,5	5,0	0,1	893
Tanár (közismeret)	3,7	81,8	11,6	855
Tanár (szakelmélet)	2,0	81,2	12,9	101
Tanár (kézségtárgy)	13,6	67,5	13,6	206
Napközis	49,0	27,9	7,2	208
Összesen	40,2	43,0	6,5	2263

Pedagógus kérdőív 2006

Az összes pedagógus 38–38 százaléka tanít alsó, illetve felső tagozaton, 24 százaléka pedig mindkettőn. Az egyetemet és főiskolát végzett tanárok egyharmada tanít alsó, a tanítóknak pedig egyötöde felső tagozaton is.

49. táblázat

**A tanárok végzettsége tagozatok szerint
(a három legnagyobb elemszámú képzettségi kategóriában)**

Végzettség	Alsó tagozat (%)	Felső tagozat (%)	Mindkettő (%)	N
Felsőfokú tanítói	78,0	5,7	16,3	900
Általános iskolai tanári	5,2	67,3	27,6	1009
Középiskolai tanári	2,8	66,4	30,8	143
Összesen	37,6	38,8	23,6	2052

Pedagógus kérdőív 2006

A pedagógusok egytizede dolgozik vezetői beosztásban. A vezetői beosztás szoros összefüggést mutat a végzettséggel. Az igazgatói munkakörben dolgozók körében kétszer magasabb a középiskolai tanári végzettséggel rendelkezők aránya, mint az egyéb beosztásokban. Az igazgatóhelyetteseknél azonban az egyetemi végzettség már nem kiválasztási szempont, sőt a tanítói végzettségűek háromszor többen vannak a helyettesek, mint az igazgatók között. (Az igazgatóhelyettesek egyharmada tanítói és 57 százaléka általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezik.) A tanárok tehát nagyobb valószínűséggel tölthetnek be az igazgatói posztot, mint a tanítók, akik csak a helyettesi pozícióig juthatnak. A tanári pályán eltöltött idő is jelentősen befolyásolja a pedagógus beosztását. A vezetők átlagosan 25–26 éve vannak már a pályán, míg a beosztott tanárok csak 15 éve. A tapasztalat a középvezetők és az osztályfőnökök kiválasztásánál is szerepet játszik. A munkaközösség-vezetők átlagosan 25, az osztályfőnökök pedig átlagosan 18 éve tanítanak.

A tanárok munkaköre és beosztása is különbözik az iskola települése szerint. A dél-alföldi iskolákban az átlagosnál több tanító, viszont kevesebb napközis tanár töltötte ki kérdőívünket. A dunántúli iskolákban az átlagosnál kevesebb tanító, viszont több tanár szerepelt a mintában. Az alföldi régiókban – különösen Észak-Alföldön – az átlagosnál kevesebb vezető töltötte ki kérdőívünket.

Az általános iskolai és a középiskolai végzettségű tanárok 15 százaléka készség-, egyötöde humán tárgy, 22 százaléka idegen nyelv, egynegyede reál tantárgy tanítására szerzett diplomát. A tanárok 28 százaléka egy, 26 százaléka kettő és 17 százaléka több szaktárgyat is tanít. Adataink szerint az iskolák többségében komoly problémát jelent a megfelelő személyi feltételek biztosítása. Az iskolák jellemzőit elemezve már leírtuk, hogy az intézmények közel felében nincs elegendő tanár. **A betöltetlen álláshelyek aránya a fejlesztési programokban részt vevő iskolákban lényegesen magasabb, mint az országos átlag (35%)** (OKI 2003: 7.2.1. tábla). Részben ennek tudható be, hogy **az intézmények több mint felében tanítanak nem megfelelő szakos képesítésű pedagógusok**. Az igazgatókon kívül a pedagógusoktól is megkérdeztük, hogy képzettségük mennyire illeszkedik munkakörükhöz és az általuk tanított szaktárgyakhoz.

Az előző táblából már kiderült, hogy a felsőfokú tanítói végzettséggel rendelkezők hat százaléka tanári munkakörben dolgozik, és sok tanító oktat mindkét tagozaton, de akadnak felső tagozaton oktató óvónői végzettségű pedagógusok is. A készségtárgyakat oktató tanárok körében például 14 százalék a tanítói oklevéllel rendelkezők aránya.

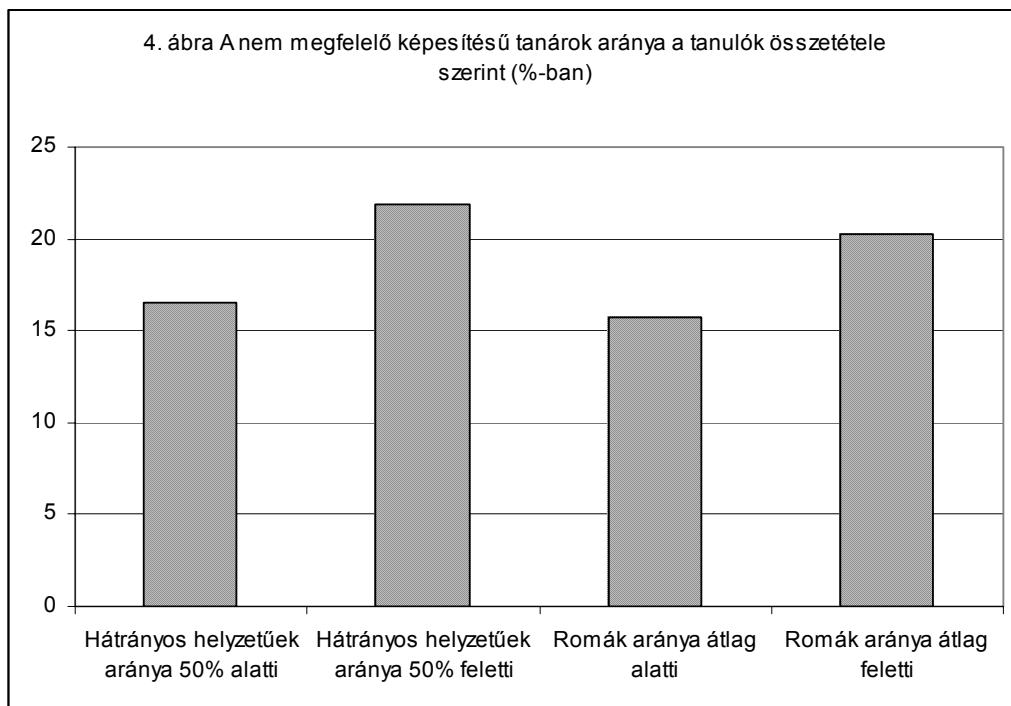
Az általános iskolai és a középiskolai végzettséggel rendelkező tanárok egyötöde nem azt a tantárgyat tanítja, amit tanult. Az egyes tárgyakat elemezve azt tapasztaljuk, hogy a történelem és az idegen nyelv oktatása mutatja a legkedvezőbb képet: itt alig találkozunk olyan tanárral, akinek nem volna megfelelő végzettsége (6–8%). Ezzel szemben **az informatika oktatása terén még mindig nagyon magas (több mint egyharmad) a nem megfelelő végzettségűek aránya. Szintén nagy az eltérés a készségtárgyakat tanítók körében, ahol ugyancsak egyharmados a megfelelő képesítés nélküli oktatók aránya.** Az informatikatanárok között testnevelés, ének vagy magyar szakon végzett tanár is akad, de leggyakrabban matematikát (46%), fizikát (25%) vagy egyéb reál (biológia, kémia) szakot végeztek.⁸ A rajztanároknak csak kétharmada végzett rajz szakon. Képzettségi összetételük ugyanolyan színes, mint az informatikát oktatóké, de többségük tanítói végzettségű.

Régiók szerinti bontásban ebből a szempontból a legkedvezőbb helyzetben a dél-alföldi, a legrosszabb helyzetben pedig a dél-dunántúli iskolák vannak. A dél-alföldi iskolákban csupán 12 százalékos a nem megfelelő képesí-

⁸ Tót Éva a tanárok informatikai ismereteit vizsgáló kutatásában arra az eredményre jutott, hogy az informatika tanárok általában több szakpárosításban is tanítanak; leggyakoribb a technika, a matematika és a fizika (Tót 2006).

téssel tanítók aránya, míg a Dél-Dunántúlon ennek több mint kétszerese. Azt tapasztaltuk, hogy minél kisebb a település, annál nagyobb a nem megfelelő végzettséggel tanítók aránya. A nagyvárosi iskolákban a legkedvezőbb a helyzet (alig egytized a más képesítéssel tanítók aránya), míg a községi iskolákban már minden negyedik tanár mást tanít, mint ami a képzettsége.

Pályázati programok szerint az iskolák közötti integrációs program részt vevői vannak a legjobb helyzetben, míg a másik két program tanárai között közel hasonló a végzettségükhöz képest eltérő szaktárgyat tanítók aránya. A nem megfelelő végzettséggel tanítók száma az iskolák tanulói összetétele alapján kifejezetten aggasztó képet mutat. Azt tapasztaljuk, hogy leggyakrabban éppen a hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulókat oktatják nem megfelelő képesítésű tanárok. A szaktárgyakat részletesebben megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az idegen nyelv, a magyar és az informatika kivételével szinte minden tantárgyat **az átlagosnál nagyobb gyakorisággal oktatnak nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok azokban az iskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulók aránya.**



Iskolai kérdőív, Pedagógus kérdőív 2006

Mivel manapság már a munkapiacra a szakmai képzettség szinte nélkülözhetetlen kiegészítője az idegennyelv-tudás és az informatika alkalmazásának képessége, adatfelvételünk során a pedagógusok ilyen irányú készségeiről is érdeklődtünk. Az idegen nyelvet oktatókat leszámítva a tanárok 38 szá-

zaléka beszél valamilyen idegen nyelvet, és 18 százalékuknak van nyelvvizsgálata. Előbbi arány megfelel a 2003-as pedagógusvizsgálatban tapasztalt aránynak (Liskó 2003), de elmarad attól az országos átlagtól (53,7%), amelyet egy 2006-os reprezentatív vizsgálat mért (Tót 2006). Ez lényegében azt jelenti, hogy **a fejlesztési programokban részt vevő iskolák pedagógusai nyelvtudás tekintetében három évvel maradtak el az országos átlagtól.**

A beszélt nyelvek közül az angol és a német egyformán népszerű (44,5%, ill. 41,2%), emellett még sokan oroszul sem felejtettek el (30,4%). A nyelvvizsgálóval rendelkezők körében (18,2%) is ez a három a leggyakoribb nyelv. Ezen belül a tanárok hasonló arányban rendelkeznek alap- és középfokú vizsgával (42%, ill. 43%), és mindössze 14 százalékuknak van felsőfokú nyelvvizsgálata.

Az idegen nyelv tudása (különösen a vizsgával igazolté) szoros összefüggést mutat az iskolák jellemzőivel. Az átlagosnál többen rendelkeznek nyelvvizsgálóval az észak-alföldi iskolák (23%), illetve a nagyvárosi iskolák tanárai közül (20%), az átlagosnál kevesebben a kistelepülési (17%) szegregált intézmények fejlesztési programjában részt vevő iskolák pedagógusai közül (15%). Ugyancsak összefüggés tapasztalható a tanárok nyelvtudása és az iskolák tanulójának összetétele között: **azokban az iskolákban alacsonyabb a nyelvvizsgálóval rendelkező pedagógusok aránya, ahol az átlagosnál több hátrányos helyzetű tanulót oktatnak.**

A nyelvtudás a házastárs iskolázottsága, a pedagógusok végzettsége és beosztása alapján is eltér. Azok a tanárok, akiknek egyetemi végzettségű házastársuk van, gyakrabban beszélnek valamilyen idegen nyelvet, mint azok, akiknek szakmunkás végzettségű társuk van. A tanítók körében ritkább, az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok körében gyakoribb az idegen nyelvtudás. Míg a tanítók egyharmada, addig a középiskolai tanárok kétharmada beszél valamilyen idegen nyelvet. Habár az iskola vezetői között magas a középiskolai tanárok száma, nyelvtudásuk mégis elmarad a beosztottaikétól. **A vezetők közül nemcsak kevesebben beszélnek idegen nyelvet, de vizsgával is kevesebben rendelkeznek, mint a beosztott tanárok közül.** Az igazgatóhelyettesek nyelvtudása pedig még ettől is elmarad.

50. táblázat

A tanárok nyelvtudása beosztás szerint

Beosztás	Idegen nyelvet beszél (%)	Nyelvvizsgálóval rendelkezik (%)	N
Igazgató	42,3	18,3	104
Igazgatóhelyettes	29,4	12,3	130
Beosztott tanár	46,3	23,5	694
Összesen	38,3	18,2	928

Iskolai kérdőív, Pedagógus kérdőív 2006

Az a tény, hogy a vezetők kevésbé beszélnek idegen nyelveket, életkorukkal is kapcsolatban állhat (az igazgatók idősebbek, mint a beosztott taná-

rok). A nyelvtudás ugyanis az életkorral is összefüggést mutat: a fiatalabb tanárok nagyobb valószínűséggel beszélnek idegen nyelvet és rendelkeznek nyelvvizsgával, mint az idősebbek.

51. táblázat

A tanárok életkora nyelvismeret szerint

Nyelvismeret	Átlagéletkor	N
Beszél idegen nyelvet	37,4	657
Nyelvvizsgája is van	35,4	337
Nem beszél idegen nyelvet	44,0	1046

Pedagógus kérdőív 2006

A tanárok anyagi körülményei és nyelvtudásuk is összefügg. Azok, akik beszélnek valamilyen nyelvet, illetve nyelvvizsgájuk is van, az átlagosnál több fogyasztási cikkel rendelkeznek, és az anyagi helyzetet jelző hétfokú skálán is kedvezőbb pozícióba helyezték magukat, mint nyelvtudással nem rendelkező kollégáik.

52. táblázat

A tanárok nyelvismerete anyagi helyzetük szerint

Nyelvismeret	Anyagi skála átlaga	Fogyasztási cikkek száma	N
Nem beszél nyelvet	3,43	5,64	1289
Beszél nyelvet	3,56	5,75	800
Nincs nyelvvizsgája	3,45	5,66	1754
Van vizsgája	3,56	5,79	397

Pedagógus kérdőív 2006

A nyelvtudás mellett a tanárok informatikai ismereteiről is igyekeztünk információkat szerezni. Adataink szerint (az informatikát oktató tanárokat leszámítva) **a pedagógusok mindössze 15 százaléka nem használ számítógépet.** Sokuk (42,7%) otthon és a munkahelyükön is, egytizedük csak az iskolában, és 30,3 százalékuk csak otthon használ számítógépet. Ugyanazt tapasztaljuk tehát, mint egy korábbi országos kutatás (Tót 2006), vagyis hogy **a tanárok többsége számára már a saját háztartásban is elérhető a számítógép.** Ebben a tekintetben az elmúlt években nagyon dinamikus volt a változás. 2003-ban még az általános iskolai tanárok 28,5 százaléka nem használt számítógépet, vagyis három év alatt a felére csökkent a számítógépet nem használók aránya (Liskó 2003). A legdinamikusabb növekedés azoknak az arányában tapasztalható, akik otthon is, munkahelyükön is használnak számítógépet, vagyis akiknek ez az eszköz már beépült a mindennapi életébe. Különösen pozitívnak értékelhető ez a változás, ha azt is tekintetbe vesszük, hogy mintánkban a kistéleplési iskolák és a hátrányos helyzetű

gyerekeket az átlagosnál nagyobb arányban oktató iskolák pedagógusai felülreprezentálva vannak.

53. táblázat

A számítógépet használó pedagógusok arányának változása

Számítógép-használat	Pedagógusok aránya (%)	
	2003	2006
Otthon is, iskolában is	33,9	42,7
Csak otthon	26,8	30,3
Csak iskolában	10,8	10,4
Sehol	28,5	15,6
Összesen (N)	1154	2356

Pedagógus kérdőív 2006; Liskó 2003

Adataink szerint a számítógép-használat – csakúgy, mint az idegen nyelvtudás – életkorfüggő. Átlagosan hat évvel fiatalabbak azok, akik használnak gépet, mint azok, akik nem.

54. táblázat

A tanárok számítógép-használata

Számítógép-használat	Átlagéletkor	N
Használ számítógépet	40,4	1540
Nem használ számítógépet	46,9	287
Összesen	41,4	1827

Pedagógus kérdőív 2006

A számítógép-használat az iskolák jellemzői szerint is eltér. A dél-alföldi, illetve a nagyvárosi iskolák pedagógusai az átlagosnál gyakrabban használnak számítógépet. A fejlesztési programok közül pedig az iskolák közötti szegregáció felszámolására vállalkozó nagyvárosi iskolák pedagógusai körében leggyakoribb a számítógép használata.

Habár az igazgatók átlagosan csaknem hét évvel idősebbek beosztottaiknál, mégis gyakrabban használnak számítógépet (96%), mint a beosztott tanárok (86%). Végzettség szerint is mutatkoznak különbségek. Míg a tanítók 83 százaléka, addig az általános iskolai tanárok 85 százaléka, és a középiskolai tanári végzettségűek 90 százaléka használ számítógépet. Nemek szerint nem tapasztalunk jelentős különbséget: a férfiak körében csak két százalékponttal gyakoribb a számítógép-használat.

Kérdőívünkben a tanárok kilenc területen értékelték – egy háromfokú skálán⁹ – a számítógépes ismeretekben való jártasságukat. A következő táblázat e kilenc területen szerzett jártasság átlagait mutatja be, illetve hasonlítja össze egy 2006-os országos vizsgálat (Tót 2006) átlagaival.

55. táblázat

A tanárok számítógépes jártassága

Számítógépes jártasság	Minta		Országos vizsgálat átlaga
	Átlag	N	
Feladatlapok, tesztlapok készítése	2,73	1920	2,69
Számítások, táblázatok készítése	2,43	1829	2,42
Multimédiás prezentáció készítése (pl. PowerPoint)	1,92	1736	1,97
Internetről fájlok, képek, programok letöltése	2,48	1795	2,43
E-mailhez csatolt fájlok kezelése (küldése, megnyitása)	2,40	1780	2,34
Egyszerűbb programok telepítése	2,12	1738	2,18
Szkenner használata (pl. képek digitalizálása)	1,97	1722	1,94
Digitális fotók számítógépes kezelése (pl. letöltése)	2,07	1738	2,03
Egyszerű web-oldalak készítése, szerkesztése	1,32	1686	1,40
Összesen	2,09	1806	2,15

Forrás: Pedagógus kérdőív 2006, Tót 2006

A két vizsgálat adatai szinte teljesen megegyeznek. A tanárok leginkább a szövegszerkesztő programokban jártasak, emellett gyakorlott internetezők is. Legkevésbé a honlapok készítéséhez, szerkesztéséhez értenek. A kilenc különböző számítógépes alkalmazási ismeretben való jártasság összesített átlaga azonban a pályázati programok szerint eltér: legkevesebb ismerettel az iskolák közötti integrációs program résztvevői rendelkeznek.

56. táblázat

A tanárok számítógépes jártassága programok szerint

Program	Jártasság átlaga	Tanárok száma
Iskolán belüli integráció	2,08	1199
Iskolák közötti integráció	1,95	123
Szegregált iskolák fejlesztése	2,14	471
Összesen	2,09	1793

Iskolai kérdőív, Pedagógus kérdőív 2006

⁹ 1- nem tudja megcsinálni, 2- csak segítséggel tudja megcsinálni, 3- önállóan is meg tudja csinálni

A jártasságok átlaga a tanárok egyéb jellemzői alapján is különbséget mutat. Lakóhely szerint nincs különösebb eltérés, viszont a nyelvtudás és a számítógép-használat szoros összefüggést mutat: aki beszél idegen nyelvet, az jártasabb az informatika világában is.

57. táblázat

A tanárok számítógépes jártassága nyelvtudásuk szerint

Nyelvtudás	Jártasság átlaga	Tanárok száma
Beszél idegen nyelven	2,19	847
Nyelvvizsgálója is van	2,19	511
Nem beszél idegen nyelven	1,99	912

Pedagógus kérdőív 2006

Az életkor szintén befolyásolja a számítógépes ismereteket. Csakúgy, mint a nyelvtudás esetében: **minél fiatalabb a tanár, annál valószínűbb, hogy jobban boldogul az informatikával is.** A számítógépes ismeretek nemek szerint is különböznek. Annak ellenére, hogy a számítógép használat nem mutatott jelentős eltérést, az alkalmazásban a férfiak gyakorlottabbak, mint a nők.

58. táblázat

A tanárok számítógépes jártassága nemek szerint

Nem	Jártasság átlaga	Tanárok száma
Férfi	2,36	235
Nő	2,05	1507
<i>Összesen</i>	<i>2,09</i>	<i>1742</i>

Pedagógus kérdőív 2006

Felvetődik a kérdés, hogy az iskolák tanulói összetétele alapján vajon ugyanolyan számítógépes ismeretekkel rendelkező tanárok oktatnak-e valamennyi iskolában? Azt tapasztaljuk, hogy a hátrányos helyzetűek, a veszélyeztetett tanulók és a roma tanulók aránya közül leginkább a roma tanulók aránya szerint különböznek a tanárok számítógépes ismeretei. A számítógépet gyakrabban használó tanárok olyan iskolákban tanítanak, ahol az átlagosnál kisebb a hátrányos helyzetű tanulók és a romák aránya, és hasonló eredményt kapunk az informatikában jártasabb tanárookra vonatkozóan is. Vagyis minél nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya egy iskolában, annál kisebb a számítógépet használó, illetve az informatikai ismeretekkel rendelkező tanárok aránya. Eszerint **az a dinamikus fejlődés, amely ezen a téren az elmúlt években tapasztalható volt, éppen azokat az iskolákat érintette a legkevésbé, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű tanulót oktatják.**

59. táblázat

A tanárok számítógép-használata a hátrányos helyzetű tanulók és a romák aránya szerint

Tanulói összetétel	Számítógépet használók aránya	E-mail címmel rendelkezők aránya	Ismeretek átlaga	N
Hátrányos helyzetűek aránya 25–50%	85,3	59,2	2,09	1001
Hátrányos helyzetűek aránya 50% feletti	82,3	50,9	2,09	1102
<i>Összesen</i>	<i>83,4</i>	<i>54,9</i>	<i>2,09</i>	<i>2103</i>
Romák aránya átlag alatti	86,0	59,3	2,10	950
Romák aránya átlag feletti	80,3	51,8	2,05	788
<i>Összesen</i>	<i>83,4</i>	<i>54,9</i>	<i>2,09</i>	<i>1738</i>

Iskolai kérdőív, Pedagógus kérdőív; Pedagógus-továbbképzés 2002

Korábbi tapasztalataink arra utalnak, hogy az iskolákon belül gyakran kialakul egy **belső „munkamegosztás”**: vannak olyan tanárok, akik vállalják a roma többségű osztályok oktatását, és vannak olyanok, akik nem szívesen vállalják ezt a feladatot. Megkérdeztük a tanároktól, hogy azokban az osztályokban, ahol tanítanak, mekkora a roma tanulók aránya. Az értékelés természetesen szubjektív és csak nagyságrendi arányokat mutat. A tanárok közel háromnegyede szerint a roma tanulók aránya ugyanakkora az osztályukban, mint az iskola más osztályaiban, és közel hasonló az aránya azoknak is (13,8%, ill. 14,6%), akik kevesebb, illetve több roma tanulót oktatnak. Az iskolák tanuló összetételét elemezve már kiderült, hogy a gyógypedagógiai osztályokban az átlagosnál magasabb a romák aránya, így nem meglepő, hogy a gyógypedagógusok jelezték leggyakrabban, hogy az átlagosnál több roma tanulót oktatnak. Emellett az alsó tagozaton tanítók is úgy ítélik meg, hogy az ő osztályaikban magasabb a roma tanulók aránya, mint más osztályokban. Valószínű, hogy ennek okát is az iskolák jellemzőiben kell keresnünk, mivel az intézményi adatok elemzéséből az derült ki, hogy az elmúlt három évben az iskolák egyharmadában csökkent a tanulólétszám, miközben a roma tanulók létszáma növekedett, ami egyelőre főként az alsó tagozatot érinti. Pályázati programonként is különbözik a helyzet. A szegregált iskolák fejlesztésére irányuló program intézményeiben tanít a legtöbb olyan tanár, aki úgy ítéli meg, hogy osztályaiban nagyobb a romák aránya, mint az iskola más osztályaiban.

60. táblázat

A roma tanulók aránya a megkérdezett tanárok osztályában összehasonlítva az iskola átlagával - programok szerint

Program	Romák osztályon belüli aránya			N
	nagyobb (%)	átlagos (%)	alacsonyabb (%)	
Iskolán belüli integráció	11,7	72,0	16,3	1474
Iskolák közötti integráció	12,9	66,4	20,7	140
Szegregált iskolák fejlesztése	20,9	70,5	8,6	616
Összesen	14,3	71,2	14,4	2230

Iskolai kérdőív, Pedagógus kérdőív 2006

A pedagógusok egyéni jellemzőit vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a sok roma gyereket befogadó osztályokban az átlagnál gyakrabban a gyógypedagógus képesítéssel rendelkező tanárok, a tanítók és a képesítés nélküliek, az általuk oktatott szaktárgyakhoz megfelelő képesítéssel nem rendelkezők, valamint azok tanítanak, akiknek nincs nyelvvizsgájuk, és akik az informatikai eszközök felhasználásában is kevésbé jártasak (pl. nincs saját e-mail címük).

61. táblázat

A tanárok jellemzői a romák osztályon belüli aránya szerint (N=2246)

Tanárok jellemzői	A romák osztályon belüli aránya (%)		
	Nagyobb	Átlagos	Kisebb
<i>Nem</i>			
Férfi	13,4	75,3	11,3
Nő	14,5	70,2	15,3
<i>Életkor</i>			
Átlag (év)	41,7	41,2	41,4
<i>Lakóhely</i>			
Helyben lakó	14,5	70,8	14,7
Bejáró	12,6	71,7	15,7
<i>Apa képzettsége</i>			
Diplomás	12,4	73,1	14,6
Nem diplomás	14,7	70,7	14,7
Családi állapot			
Egyedülálló	11,7	69,6	18,7
Házas	14,2	71,8	14,1
Elvált	16,7	68,2	15,2
<i>Házastárs foglalkozása</i>			
Tanár	12,7	75,9	11,4
Értelmiségi	14,3	71,4	14,3
Nem értelmiségi	14,7	70,2	15,1
<i>Saját képzettség</i>			
Képesítés nélküli	18,5	77,7	3,7
Gyógypedagógus	35,3	50,0	14,7
Tanító	18,7	64,2	17,1
Általános iskolai tanár	8,2	78,6	13,2
Középiskolai tanár	13,1	72,4	14,5
<i>Munkahelyi pozíció</i>			
Igazgató	7,4	76,8	15,8
Igazgatóhelyettes	10,2	71,7	18,1
Beosztott tanár	12,9	73,5	13,5
<i>Anyagi skála</i>			
Átlag fölötti	14,8	71,4	13,8
Átlag alatti	14,6	70,0	15,4
<i>Oktatott tárgy</i>			
Csak képzettségének megfelelő	9,6	76,7	13,7
Más is	15,0	75,6	9,3
<i>Nyelvvizsga</i>			
Van	12,3	68,8	18,9
Nincs	15,5	70,8	13,7
<i>Saját e-mail cím</i>			
Van	12,2	72,7	15,1
Nincs	17,9	66,3	15,7
Összesen	14,2	71,1	14,6

Pedagógus kérdőív 2006

Összegzés

Annak ellenére, hogy a fejlesztési projekteken részt vevő iskolák 68 százaléka községekben működik, az itt tanító pedagógusok 59 százaléka városokban lakik. Vagyis míg a bejáró tanulók főként egyik községből másikba utaznak naponta iskolába, a tanárok több mint egynegyede városból községbe jár ki tanítani.

A tanárok átlagéletkora 41 év. Az átlagosnál gyakrabban találtunk férfi tanárokat azokban az iskolákban, amelyeknek a tanulói összetétele kedvezőtlenebb az átlagnál (a szegregált iskolák fejlesztésére kiírt pályázatban részt vevők, a többségében hátrányos helyzetűeket és romákat oktató intézmények). A vizsgált pedagógusok többsége első generációs értelmiségi, mindössze egyötödük származik diplomás szülők családjából. A házastársak iskolai végzettsége messze alatta marad a pedagógusokénak. A férfi tanárok többségének ugyan a házastársa is tanár (60%), és egyötödük értelmiségi, de a többséget alkotó női tanárok házastársainak kétharmada nem értelmiségi foglalkozású. Egy tíz évvel ezelőtti országos kutatás adatait saját adatainkkal összevetve azt tapasztaltuk, hogy a fejlesztési projekteken részt vevő, többségükben kistélepülési és többségükben hátrányos helyzetű és roma gyerekeket oktató iskolák pedagógusainak társadalmi háttere még ma sem éri el a tíz évvel ezelőtti általános iskolák pedagógusainak szintjét (amennyiben a diplomás apák és a diplomás házastársak aránya is alacsonyabb az akkori átlagnál).

A pedagógusok közel háromnegyede (72%) házas, közel egytizede elvált, 15 százalékuk pedig egyedülálló. Családjaikban átlagosan 3,2 fő él együtt. A tanárok csaknem háromnegyede szülő, az átlagos gyereklétszám 1,9 fő. A 14 éven felüli gyerekek iskolázottsági adatait elemezve azt tapasztaltuk, hogy a fejlesztési programban részt vevő iskolák pedagógusainak nagy többsége kifejezetten sikeresnek bizonyult abban a tekintetben, hogy gyerekeinek az általa elsőgenerációsként megszerzett értelmiségi státust átörökítse.

Adataink szerint a vizsgált pedagógusok kifejezetten kedvező lakáskörülmények között élnek. A tanárok családi jövedelméről csak az esetek felében (54,8%) sikerült információt szereznünk. Ezekben a családokban 2006-ban az egy főre eső havi nettó jövedelem átlagosan 70 ezer Ft volt. A KSH adataival való összehasonlítás szerint a vizsgált pedagógusok családjai jövedelmüket tekintve a magyar társadalom középrétégébe tartoznak. A fővárosi pedagógusok jövedelme kimagaslóan magas, és minél magasabb a házastárs iskolázottsága, annál magasabb a család egy főre eső jövedelme is. Az egyedülálló tanárok magasabb egy főre eső jövedelemmel rendelkeznek, mint a házások, a gyerekek száma pedig határozottan rontja a jövedelmi viszonyokat.

Az tapasztaltuk, hogy a tanárok, jövedelmi helyzetüknek megfelelően, több fogyasztási cikkel is rendelkeznek, mint az országos átlag, és mindössze egytizedük jelezte, hogy a hónap végéhez közeledve rendszeresen elfogy a pénze.

A továbbképzési programokban részt vevő pedagógusok átlagosan 19 éve tanítanak. A tanárok döntő többsége tanítói, illetve általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezik. A tanítói és az általános iskolai tanári végzettségűek is hasonló arányokat mutatnak, mint az országos átlag. A tanárok 60 százaléka nappali tagozaton szerezte végzettségét, de a gyógypedagógusoknak csupán 22 százaléka, a középiskolai tanároknak a 47 százaléka végzett nappali tagozaton. Azt tapasztaltuk, hogy minél nagyobb településen működik az iskola, annál magasabb a nappali tagozaton végzett pedagógusok aránya, és ez az arány a szegregált iskolák fejlesztésére szánt program résztvevői körében a legalacsonyabb.

A pedagógusok egytizede dolgozik vezető beosztásban. A vezetői beosztás szoros összefüggést mutat az iskolai végzettséggel. Az igazgatói munkakörben dolgozók körében kétszer magasabb a középiskolai tanári végzettséggel rendelkezők aránya, mint az egyéb beosztásokban.

A pedagógusok 37 százaléka tanítói, 8,6 százaléka napközis, 47,6 százaléka tanári munkakörben dolgozik. A tanítók és a tanárok döntő többségét végzettségüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatják. A tanárok 28 százaléka egy, 26 százaléka kettő és 17 százaléka több szaktárgyat is tanít. A tanítói végzettségűek főként készségtárgyat oktatva töltenek be tanári munkakört.

Az általános iskolai és a középiskolai végzettséggel rendelkező tanárok egyötöde nem azt a tantárgyat tanítja, amit tanult. Az informatika oktatása terén még mindig nagyon magas a nem megfelelő végzettségűek aránya, és szintén nagy az eltérés a képzettséghez képest a készségtárgyat oktatók körében. Azt tapasztaltuk, hogy minél kisebb a település, annál nagyobb a nem megfelelő végzettséggel tanítók aránya. Ez az arány az iskolák tanulóiinak összetétele alapján is eltér. Leggyakrabban éppen a hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulókat oktatják olyan tanárok, akik tantárgyaikhoz nem szereztek megfelelő képesítést.

Mivel manapság már a munkapiacon a szakmai képzettség szinte nélkülözhetetlen kiegészítője az idegen nyelvtudás és az informatika alkalmazásának képessége, a pedagógusok ilyen irányú készségeiről is érdeklődtünk. A tanárok 38 százaléka beszél valamilyen idegen nyelvet, 18 százalékanak van nyelvvizsgálata is. Adataink szerint a fejlesztési programokban részt vevő iskolák pedagógusai nyelvtudás tekintetében három évvel maradnak el az országos átlagtól. A fiatalabb tanárok nagyobb valószínűséggel beszélnek idegen nyelvet és rendelkeznek nyelvvizsgával, mint az idősebbek, tanítók körében ritkább, az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok körében gyakoribb az idegen nyelvtudás. Habár az iskola vezetői között magas az egyetemet végzett tanárok aránya, nyelvtudásuk mégis elmarad a beosztottakétól. Összefüggés tapasztalható a tanárok nyelvtudása és az iskolák tanulóiinak összetétele között is: azokban az iskolákban alacsonyabb a nyelvvizsgával

rendelkező pedagógusok aránya, ahol az átlagosnál több hátrányos helyzetű tanulót oktatnak.

Adataink szerint a pedagógusoknak mindössze 15 százaléka nem használ számítógépet. Ebben a tekintetben az elmúlt években nagyon jelentős volt a változás. A legdinamikusabb növekedés azoknak az arányában tapasztalható, akik otthon is, munkahelyükön is használnak számítógépet, vagyis akiknek ez az eszköz már beépült a mindennapi életébe. Különösen pozitívnak értékelhető ez a változás, ha azt is tekintetbe vesszük, hogy mintánkban a kistéleplési iskolák vannak felülreprezentálva.

Ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy a számítógépet gyakrabban használó tanárok olyan iskolában tanítanak, ahol az átlagosnál kisebb a hátrányos helyzetű tanulók és a romák aránya, és hasonló eredményt kaptunk az informatikai jártasságra vonatkozóan is. Vagyis az a dinamikus fejlődés, amely ezen a téren az elmúlt években tapasztalható volt, éppen azokat az iskolákat érintette a legkevésbé, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű tanulót oktatják.

Mivel korábbi tapasztalataink arra utalnak, hogy az iskolákon belül gyakran kialakul egy „belső munkamegosztás” (vannak olyan tanárok, akik vállalják a roma többségű osztályok oktatását, és vannak olyanok, akik nem szívesen vállalják ezt a feladatot), igyekeztünk kideríteni, hogy van-e valamilyen különbség a két tanárcsoport között. Az adatok elemzése során azt tapasztaltuk, hogy a fejlesztési programokban részt vevő intézményekben a kevésbé képzett és felkészült pedagógusokat bízták meg az átlagosnál nehezebb feladattal.

A továbbképzések

Továbbképzési előzmények

A költségvetési támogatásból működtetett pedagógus továbbképzési rendszert 1997-ben vezették be Magyarországon, amelynek köszönhetően háromévenként valamennyi pedagógusnak kötelező továbbképzéseken részt vennie annak érdekében, hogy szakmai ismereteit bővítse és karbantartsa. Mivel kutatásunk időpontjában ez a rendszer már közel egy évtizede működött, az általunk vizsgált pedagógusok többsége bőséges továbbképzési tapasztalatokkal rendelkezett. Érdeklődésünkre a pedagógusok 71 százaléka válaszolta azt, hogy az utóbbi három évben részt vett továbbképzéseken. A korábbi továbbképzéseken való aktivitást az iskolák és a pedagógusok jellemzői szerint is megvizsgáltuk. Azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál is nagyobb volt a továbbképzési aktivitás az észak-magyarországi és a dél-dunántúli intézményekben, az átlagosnál kevesebben vettek részt továbbképzéseken a kisvárosi iskolák tanárai közül.

A pedagógusok egyéni jellemzőit vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál nagyobb továbbképzési aktivitás volt tapasztalható az igazgatók és az igazgatóhelyettesek, a gyógypedagógus, a nem tanári diplomával rendelkezők, valamint az informatikai eszközök használatában az átlagosnál járatosabb tanárok körében.

A továbbképzések időtartamáról tájékozódva az derült ki, hogy a 2003-as országos reprezentatív pedagógustovábbképzés-vizsgálat során tapasztaltaknak megfelelően a fejlesztési projektekben résztvevő iskolák pedagógusainak többsége is rövid (30 órás) továbbképzéseken vett részt, évente alig több mint egytizedük vett részt ennél több időt kívánó továbbképzési programokban.

62. táblázat

A korábbi továbbképzéseken részt vevő pedagógusok aránya az iskolák jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	A korábbi továbbképzéseken részt vevők aránya (%)
<i>Régió</i>	
Észak-Magyarország	75,7
Észak-Alföld	65,7
Dél-Alföld	67,6
Dél-Dunántúl	79,6
Közép-és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	71,5
<i>Település</i>	
Nagyváros	72,3
Kisváros	66,7
Község	72,7
<i>Program</i>	
Iskolán belüli integráció	71,4
Iskolák közötti integráció	74,4
Szegregált iskolák fejlesztése	69,6
<i>Tanulói összetétel</i>	
A hátrányos helyzetűek aránya 50% feletti*	72,1
A hátrányos helyzetűek aránya 25–50%	69,6
Romák aránya átlag feletti	70,0
Romák aránya átlag alatti	69,7
Összesen	71,1
Összesen (N)	2435

Pedagógus kérdőív 2006

* Mivel a pályázati feltételek között 20–50% és 50% feletti kategóriák szerepeltek, ezért az elemzésben mi is ezeket használtuk.

63. táblázat

A továbbképzéseken részt vevők aránya a továbbképzések óraszama szerint (%)

Óraszám	2003-as vizsgálat (N=770)	2006-os vizsgálat (N=1760)			
	Továbbképzések éve				
	2002	2003	2004	2005	
30 óra	18,8	21,0	24,8	22,5	
31–60 óra	11,2	12,2	11,7	6,9	
60 óra felett	5,5	12,6	12,1	7,2	

Forrás: Pedagógus kérdőív 2006, Liskó 2003

Adataink abban is megegyeznek a korábbi tapasztalatokkal, hogy rendkívül csekély (15% alatti) azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik valamilyen képesítést (diplomát vagy bizonyítványt) is szereztek az elmúlt három évben látogatott továbbképzéseken. A legtöbben egyébként (évente 4–5%)

pedagógus szakvizsgát, vagy szakirányú képzésben felsőfokú diplomát szereztek.

64. táblázat

A továbbképzéseken képesítést szerzők aránya a képesítések fajtája szerint (%)

Képesítés	Képesítést szerzők aránya (%)			
	2003-as vizsgálat (N=770)	2006-os vizsgálat (N=1760)		
	2002-ben	2003-ban	2004-ben	2005-ben
Pedagógus szakvizsga	5,6	5,0	4,3	4,2
Felsőfokú diploma (alapképzés)	1,8	3,0	2,7	2,9
Felsőfokú diploma szakirányú képzés	5,5	4,4	4,8	4,7
Első pedagógus diploma	0,3	1,1	0,7	0,3
Felsőfokú OKJ-képzés	1,8	2,1	1,5	1,1
Nemzetközi képzés	0,6	0,8	0,6	1,2
Egyéb képesítés	-	2,5	3,2	3,8

Forrás: Pedagógus kérdőív 2006, Liskó 2003

Az általunk vizsgált három évben összesen a pedagógusok 14 százaléka szerzett felsőfokú diplomát. Az átlagosnál többen vettek részt „diplomaszerző” továbbképzéseken a bejáró tanárok, az egyedülállók, a gyógypedagógusok és a nem tanári diplomával rendelkezők, a beosztott tanárok, a szaktárgyuknak nem megfelelő tantárgyakat oktatók, valamint azok közül, akiknek nyelvvizsgájuk és saját e-mail címük is van. Vagyis egyrészt a munkaköri előírásoknak való megfelelés, másrészt pedig az egyéni életkörülmények motiválták leginkább az ilyen típusú továbbképzési aktivitást.

65. táblázat

**Az elmúlt három évben a továbbképzéseken felsőfokú képesítést szerző
pedagógusok aránya a pedagógusok egyéb jellemzői alapján (%)**

Tanárok jellemzői	Továbbképzéseken részt vett pedagógusok száma	Ebből a felsőfokú diplomát szerzők aránya (%)
<i>Nem</i>		
Férfi	226	13,7
Nő	1455	13,6
<i>Lakóhely</i>		
Helyben lakó	1250	11,9
Bejáró	375	19,7
<i>Helyzete az anyagi skálán</i>		
Átlag alatti	806	12,5
Átlag fölötti	732	13,9
<i>Apja képzettsége</i>		
Nem diplomás	1449	13,8
Diplomás	303	13,5
<i>Családi állapot</i>		
Egyedül álló	240	29,6
Házass	1255	10,7
Elvált	166	15,1
<i>Házastárs iskolázottsága</i>		
Nem diplomás	693	10,5
Diplomás	569	11,4
<i>Saját képzettség</i>		
Tanító	719	9,6
Gyógypedagógus	62	35,5
Ált. isk. tanár	724	13,1
Középiskolai tanár	100	19,0
Egyéb diplomás	55	27,3
<i>Munkahelyi pozíció</i>		
Igazgató	90	6,7
Igazgatóhelyettes	103	6,8
Beosztott tanár	520	19,4
<i>Tantárgy</i>		
Csak képzettségének megfelelő	778	12,1
Más is	184	21,7
<i>Milyen osztályban tanít</i>		
Roma többség	223	14,8
Átlagos	1129	12,4
Kevesebb roma	215	12,6
<i>Nyelvvizsga</i>		
Van	286	26,2
Nincs	1290	9,9
<i>Saját e-mail cím</i>		
Van	942	17,0
Nincs	630	7,6
Összesen		13,8
Összesen (N)	1736	240

Pedagógus kérdőív 2006

A továbbképzések tartalmát tekintve is a 2003-as vizsgálathoz nagyon hasonló eredményeket tapasztaltunk. A legtöbb pedagógus (15% körül) akkor is és most is szakmai-módszertani ismereteit gyarapító továbbképzéseken vett részt. A további viszonylag nagyobb csoportokat pedig az informatikai és a pedagógus mesterséghez kapcsolódó továbbképzések jelentették. A fejlesztési projekteken részt vevő iskolák pedagógusai ezenkívül ehhez hasonló arányban vettek részt a gyerekek integrált oktatásával kapcsolatos továbbképzéseken. Megjegyzést érdemel, hogy az általunk vizsgált, sok hátrányos és roma gyereket oktató iskolákban milyen csekély arányban (4% körüli) vettek részt a pedagógusok gyógypedagógiai ismeretekre és pszichológiai ismeretekre vonatkozó továbbképzéseken.

66. táblázat

A korábbi továbbképzéseken részt vevő pedagógusok aránya a továbbképzések tartalma szerint (%)

Továbbképzés témája	Pedagógusok aránya (%)			
	2003-as vizsgálat (N=770)		2006-os vizsgálat (N=1760)	
	2002	2003	2004	2005
Szakmai módszertani ismeretek	12,9	16,1	18,9	14,3
Számítástechnikai, informatikai képzés	5,8	12,3	14,7	8,5
Szaktárgyi ismeretek	9,4	9,0	7,7	5,4
Pedagógus mesterség, pedagógiai ismeretek	6,2	6,4	7,7	6,2
Minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek	5,2	7,2	4,0	2,3
Gyógypedagógiai ismeretek	3,2	4,4	3,9	4,1
Pszichológiai ismeretek	3,4	4,0	3,7	4,1
Vezetőképzés	4,2	3,4	2,3	2,0
Oktatáspolitikai, jogi ismeretek	1,7	2,3	2,6	2,7
Pedagógiai mérés, értékelés	3,6	2,6	3,1	1,6
Idegennyelv-oktatás	2,7	2,4	2,4	2,0
Integrált oktatás	-	5,7	8,1	6,8
Romológia	-	2,8	1,8	1,1
Egyéb	5,6	4,1	4,0	5,8

Forrás: Pedagógus kérdőív 2006, Liskó 2003

A korábbi továbbképzések színvonalával a pedagógusok viszonylag elégedettnek mutatkoztak. Amikor ugyanis azt kérdeztük tőlük, hogy volt-e a korábbi továbbképzések közül olyan, ahol olyan ismereteket szereztek, amelyek javították a munkájuk színvonalát, 42 százalékuk mondta azt, hogy mindegyik ilyen volt, 55 százalékuk értékelte úgy, hogy volt ilyen továbbképzés, és mindössze három százalékuk válaszolta azt, hogy csak felesleges (hasznosítható ismereteket nem tartalmazó) továbbképzéseken vett részt.

Tervezett továbbképzések

Annak ellenére, hogy a programban való részvételtől formálisan mindenütt a tantestületek közreműködésével született a döntés, az interjúk beszélgetések tapasztalatai szerint, a pedagógusok elég differenciált módon viszonyultak a **fejlesztési programokhoz**:

- Volt, aki belátta a szükségességét, a saját munkája szempontjából is hasznosnak tartotta és támogatta.
- Volt, aki elfogadta (főként a várható anyagi előnyök miatt) az iskolavezetés döntéseként.
- Volt, aki passzívan viszonyult hozzá, és igyekezett úgy tekinteni rá, mint ami nem az ő, hanem az iskolavezetés „ügye”.
- És végül volt olyan pedagógus is, aki kifejezetten ellenezte a programban való részvételt.

Azok a pedagógusok viszonyultak leginkább pozitívan a programokhoz, akik valamilyen funkcióval (iskolai, vagy program-vezetőként) vettek részt a programokban, és pontosan tájékozottak voltak a program lényegéről és minden részletéről is. Negatív viszony azoknak a pedagógusoknak az esetében volt a leggyakrabban tapasztalható, akik az iskolák közötti integrációs programban vettek részt. Mivel az ő intézményüket a program megvalósulása következtében a hátrányos helyzetű és roma gyerekek növekvő száma fenyegette, gyakrabban nyilatkoztak úgy, hogy a programban való részvétel a fenntartó önkormányzat akciója volt, legfeljebb az iskolák vezetőit tájékoztatták a részvételtől, a pedagógusok maguk azonban nem önszántukból vállalkoztak a programban való közreműködésre.

Mindhárom fejlesztési programnak része volt **a pedagógusok továbbképzése**, amelyeket az iskolákban bonyolítottak le, és amelyeken elvileg teljes létszámmal vettek részt a tantestületek. Arra a kérdésünkre, hogy ki döntötte el, hogy a tantestület részt vesz-e ezeken a továbbképzéseken, a pedagógusok 33 százaléka válaszolta azt, hogy neki magának is szerepe volt a döntésben, 43 százalékuk mondta azt, hogy az iskola vezetői döntöttek, és 22 százalékuk mondta azt, hogy ez a tantestület közös döntése volt. Az interjúk során több olyan pedagógussal is beszélünk, aki úgy nyilatkozott, hogy a továbbképzések tartalmáról az iskola vezetése döntött, a pedagógusok megkérdezése nélkül.

Míg az igazgatók 71 százaléka és az igazgatóhelyettesek 45 százaléka mondta azt, hogy saját döntése is szerephez jutott, a beosztott tanároknak csak a 30 százaléka kezdte el a továbbképzést saját ambíciója alapján. Az „egyéni hajlandóság” legnagyobb szerepet az észak-magyarországi iskolákban, valamint azokban az iskolákban kapott, ahol a hátrányos helyzetűek és a romák oktatási problémái „sűrűsödnek”. Ugyanakkor **az átlagnál kevésbé**

mutattak hajlandóságot a továbbképzési részvételre az észak-alföldi iskolák pedagógusai és az iskolák közötti integrációra vállalkozó intézmények tanárai.

67. táblázat

Kinek a döntése alapján vesz részt a továbbképzésen? –
az iskolák egyéb jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	Saját maga (%)	Iskolavezető (%)	Tantestület (%)
<i>Régió</i>			
Észak-Magyarország	40,6	30,6	24,7
Észak-Alföld	27,5	54,7	17,0
Dél-Alföld	37,9	35,5	25,8
Dél-Dunántúl	37,6	33,3	26,3
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	30,7	44,8	23,3
<i>Település</i>			
Nagyváros	32,5	49,9	16,5
Kisváros	36,3	42,9	19,2
Község	31,6	40,7	25,8
<i>Program</i>			
Iskolán belüli integráció	36,2	38,9	23,7
Iskolák közötti integráció	13,8	75,7	9,9
Szegregált iskolák fejlesztése	30,3	44,7	22,0
<i>Tanulói összetétel</i>			
Hátrányos helyzetűek aránya 50% feletti	34,5	41,1	23,5
Hátrányos helyzetűek aránya 25–50%	30,3	46,4	21,3
Romák aránya átlag feletti	33,5	43,6	21,8
Romák aránya átlag alatti	29,1	45,5	22,8
Összesen	32,9	43,2	22,2
Összesen (N)	697	915	470

Pedagógus kérdőív 2006

* Mivel a pályázati feltételek között 20-50% és 50% feletti kategóriák szerepeltek, ezért az elemzésben mi is ezeket használtuk.

Amikor a tervezett továbbképzések tartalmáról érdeklődtünk, az derült ki, hogy a **pedagógusok előzetes tájékoztatása messze nem volt kielégítő**. Mindössze egytizedük mondta azt, hogy részletes tájékoztatást kapott, 16 százalékuk pedig tökéletesen tájékoztatatlannak mutatkozott.

68. táblázat

Mennyire ismeri a várható továbbképzés tartalmát?

Tájékozottság	Pedagógusok megoszlása (%)
Részletesen ismeri	10,5
Többé-kevésbé ismeri	39,9
Csak néhány információja van róla	33,7
Csak annyit tud, hogy lesz	15,9
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>
<i>Összesen (N)</i>	<i>2161</i>

Pedagógus kérdőív 2006

A pedagógusok többsége tehát nem volt előre részletesen tájékoztatva a továbbképzések tartalmáról, csak menet közben derült ki számára, hogy azok elnevezései, „címei” milyen tartalmakat takarnak. A kérdőívek adatai azt is mutatják, hogy a pedagógusok többsége az iskolák vezetőinek szóbeli ismeretése alapján értesült a továbbképzések várható programjairól, előzetes írásos tájékoztatáshoz mindössze nyolc százalékuk jutott hozzá.

69. táblázat

Honnan szerzett információt a továbbképzésekről?

Információforrás	Pedagógusok megoszlása (%)
Az iskola vezetése ismertette a programot	75,5
A vezetőség kiosztotta írásbeli anyagból	7,7
Kollégáktól	8,3
Saját maga járt utána	4,6
Egyéb	3,9
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>
<i>Összesen (N)</i>	<i>2044</i>

Pedagógus kérdőív 2006

A beosztott pedagógusoknak mindössze egytizede nyilatkozott úgy, hogy már előzetesen részletesen ismerte a továbbképzési programok tartalmát, ugyanez az arány az igazgatóhelyettesek esetében 19 százalék, sőt az igazgatók esetében is csak 28 százalék volt. Vagyis a tájékoztatással megbízott igazgatók többsége sem rendelkezett alapos és részletes ismeretekkel arra vonatkozóan, hogy milyen tartalmú továbbképzések várnak a tantestületre.

Az előzetes tájékoztatás elmaradása azért is sajnálatos, mert az adatokból az derült ki, hogy azok a pedagógusok, akik előzetesen tájékozottak voltak, kétszer olyan gyakran döntöttek saját jószántukból a továbbképzésen való részvételről, mint azok, akik jóformán semmit nem tudtak előre a továbbképzések tartalmáról. Vagyis az előzetes tájékozottság növelte a továbbképzési motivációt.

70. táblázat

Ki döntött a továbbképzési részvételről? – a pedagógusok előismerete alapján

Ki döntött a részvételről	Mennyire ismeri a továbbképzés tartalmát? (%)				
	Részletesen ismeri	Többé-kevésbé ismeri	Csak néhány információja van róla	Csak annyit tud, hogy lesz	Összesen
Saját maga	51,1	35,9	26,3	24,1	32,5
Az iskola vezetése	25,6	34,4	51,8	61,4	43,4
A tantestület	19,3	27,8	21,5	12,9	22,5
Egyéb	4,0	1,9	,4	1,6	1,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	223	839	699	311	2072

Pedagógus kérdőív 2006

Amikor azt kérdeztük a fejlesztési projektekben részt vevő iskolák pedagógusaitól, hogy részt vettek-e már korábban a jelenlegi programhoz hasonló témájú továbbképzéseken, 29 százalékuk mondta azt, hogy igen. **A felkínált továbbképzési témák a pedagógusok szűk egyharmada számára nem voltak teljesen ismeretlenek.**

A fejlesztési program forгатókönyve szerint az előbb ismertetett továbbképzési kínálatból a pedagógusoknak **három képzést** kellett vállalniuk. Egy-egy képzést 30 órára terveztek. A képzési témák közül az „Integrációs Pedagógiai Rendszer” (IPR) mindenki számára kötelező volt, a másik két 30 órás képzés pedig iskolánként választható. (A kínálatban szereplő drámapedagógiai képzés az egyetlen, amely 60 óra alatt sajátítható el, így azoknak az iskoláknak, amelyek ezt a képzést választották, nem volt kötelező még egy újabbat is választaniuk, de megtehették, s ebben az esetben 120 órás továbbképzésben vettek részt.)

A továbbképzésekre készülő pedagógusoktól az egyes továbbképzési témákra vonatkozóan is megkérdeztük, hogy részt vettek-e már ilyen tartalmú továbbképzésen, és azt is, hogy most milyen témát választottak a felkínált lehetőségek közül (Az IPR-t ebből a kérdésből kihagytuk, mert a fejlesztési programok keretében az ezen való részvétel minden pedagógus számára kötelező volt.) A válaszok szerint korábban a legtöbben a tanórai differenciálással, a kooperatív tanulással és a drámapedagógiával kapcsolatos továbbképzéseken vettek részt (15–20%). A többi témáról a pedagógusoknak legfeljebb öt-öt százaléka szerzett korábban ismereteket. Valószínűleg az előzetes tájékoztatás hiányosságai is magyarázzák, hogy a fejlesztési programok által felkínált továbbképzések közül a legtöbben a már **„ismerős” tematikákat választották** (tanórai differenciálás, kooperatív tanulás). Ezenkívül a Tevékenységközpontú pedagógiák és a Hatékony tanuló-megismerési módszerek I. című továbbképzés iránt érdeklődtek a legtöbben (20–20%).

71. táblázat

Részt vett-e már, és szeretne-e részt venni az alábbi továbbképzéseken?
(N=2569)

Továbbképzés	Korábbi részvétel (%)	Részvételi szándék (%)
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	4,2	4,6
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	24,0	36,1
Drámapedagógia	12,3	9,8
Kooperatív tanulás	22,5	18,1
Professzionális tanári kommunikáció I.	0,4	6,8
Professzionális tanári kommunikáció II.	0,4	3,7
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	4,0	6,2
Tevékenységek központú pedagógiák	6,2	19,9
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	5,9	10,2
Projektpedagógia	6,4	7,0
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	4,3	20,3
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	1,4	9,0

Pedagógus kérdőív 2006

Megjegyzésre érdemes, hogy a társadalmi és etnikai előítéletek kezelését és csökkentését célul kitűző továbbképzési program iránt (Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés) a megkérdezett pedagógusoknak mindössze a hat százaléka mutatott előzetes érdeklődést, annak ellenére, hogy korábban is csak négy százalékuk vett részt hasonló témájú továbbképzéseken. Ráadásul ezek az arányok nem voltak az átlagosnál magasabbak azokban az iskolákban sem, amelyek a legtöbb hátrányos helyzetű és a legtöbb roma tanulót oktatják. (Az etnikai előítéletek problémájának elhanyagoltságát bizonyítja, hogy azoknak a tanároknak, akik egyetértenek a romák jelenlegi iskolai szegregációjával, korábban mindössze 2%-a vett részt hasonló tartalmú továbbképzésen, és most is csak 4%-uk mutatott érdeklődést ez iránt a téma iránt.)

Az általánosan alacsony színvonalú előzetes tájékoztatás ellenére a fejlesztési projektekhez kapcsolódó továbbképzéseket saját környezetükben a pedagógusok kifejezetten magas támogatottságúnak értékelték (egy ötfokú skálán mérve a pedagógusok a tantestületek részéről 4,0-ás fokozatúnak, az iskolavezetés részéről 4,8-as fokozatúnak, a fenntartók részéről pedig 4,4-es fokozatúnak becsülték a támogatottságot). Vagyis annak ellenére, hogy többségüknek csak igen halvány elképzelései voltak arról, hogy milyen tartalmú továbbképzésen vesznek majd részt, a tervezett továbbképzésektől a fenntartók, az iskolavezetők és a **pedagógusok többsége is hasznos szakmai ismereteket remélt.**

Amikor arra kértük a pedagógusokat, hogy egy ötfokú skálán becsüljék meg, hogy az érdekeltek szerint kinek mekkora haszna származik majd a tervezett továbbképzésekből, első helyen az iskolavezetést, második helyen

pedig a tantestületet, illetve saját magukat említették. (A diákok a negyedik helyre szorultak, s ezután a szülők, majd a fenntartók következtek.) A kifejezetten pozitív várakozást bizonyítja az is, hogy a megkérdezett pedagógusok 79 százaléka mondta azt, hogy napi munkája során előzetes szándékai szerint alkalmazni fogja majd a továbbképzésen szerzett ismereteket, és 20 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy legalábbis részben erre számít.

Megvalósult továbbképzések

A továbbképzések **megvalósulásáról** a továbbképzési periódus lezárása után, 2007 tavaszán készítettünk újabb kérdőíves adatfelvételt a programban részt vevő iskolák pedagógusainak teljes körű megkérdezésével. A továbbképzések megvalósulásáról az előzetes tervekhez képest az alábbiakat tapasztaltuk:

- Az IPR (Integrációs Pedagógiai Rendszer) c. továbbképzésről a tervek szintjén nem érdeklődtünk, mert ez a Projekt tervezői szerint valamennyi pedagógus számára kötelező volt. Adataink szerint a pedagógusok döntő többsége (89%) részt is vett rajta.
- A megvalósult továbbképzések igen nagy valószínűséggel követték az eredeti terveket. Azokon a továbbképzéseken vettek részt a legtöbben, ahova eredetileg is sokan jelentkeztek.
- Meghaladta a tervezett létszámot, és különösen nagy volt a továbbképzettek aránya a differenciált oktatásról és a kooperatív tanulásról szóló továbbképzéseken (45, ill. 44%).
- Ugyancsak viszonylag magas (az eredetileg tervezettet meghaladó) volt a részvételi arány a tevékenységközpontú pedagógiákra és a hatékony tanuló megismerési technikára vonatkozó továbbképzéseken.

72. táblázat

A tervezett és megvalósult részvételi arányok a továbbképzések témája szerint

Továbbképzés	Részvételi szándék (%)	Megvalósult részvétel (%)
Integrációs pedagógiai rendszer	*	88,8
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	4,6	7,3
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	36,1	44,5
Drámapedagógia	9,8	8,6
Kooperatív tanulás	18,1	44,2
Professzionális tanári kommunikáció I.	6,8	12,6
Professzionális tanári kommunikáció II.	3,7	3,0
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	6,2	11,3
Tevékenységek központú pedagógiák	19,9	29,5
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	10,2	11,3
Projektpedagógia	7,0	10,6
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	20,3	21,1
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	9,0	3,7

Pedagógus kérdőív 2007

* Nem kérdeztük, mert (elvileg) kötelező volt.

Összefoglalóan tehát elmondható, hogy **a továbbképzések megvalósulása határozottan követte a pedagógusok előzetes érdeklődését**, a megvalósult továbbképzések pedig az előzetes terveknek megfelelően öt témára koncentráltak: Integrációs Pedagógiai Rendszer, tanórai differenciálás a gyakorlatban, kooperatív tanulás, tevékenységek központú pedagógiák, Hatékony tanuló-megismerési technikák I. című program.

A továbbképzések tematikus megoszlása és a pedagógusok személyes jellemzői (nem, életkor, iskolázottság) között nem találtunk szignifikáns eltéréseket. Mivel a továbbképzések témáit nem az egyes pedagógusok, hanem a tantestületek választották ki, ezek sokkal inkább az **iskolák jellemzőihez illeszkedtek**.

Elég karakteres eltéréseket mutatott a továbbképzések kiválasztása az iskolák **régiója** szerint. Az észak-magyarországi iskolákból az átlagosnál több pedagógus vett részt a kooperatív tanulásról, a tanári kommunikációról, a multikulturális nevelésről, a tevékenység-központú pedagógiákról, valamint az óvoda–iskola átmenetről szóró továbbképzéseken. Az észak-alföldi iskolákból a differenciált oktatásról, az óvoda–iskola átmenet megkönnyítéséről, a projektpedagógiákról és a hatékony tanulóismerés technikáiról szóló továbbképzéseken vettek részt az átlagnál többen. A dél-alföldi iskolák pedagógusai közül pedig az átlagosnál többen vettek részt a tanári értékelésről, a differenciált oktatásról, a drámapedagógiáról és a multikulturális nevelésről szóló programokon. A dél-dunántúli iskolák pedagógusai elsősorban a kooperatív tanulási technikákra és a professzionális tanári kommunikációra koncentráltak. Közép-Magyarország és a Nyugat-dunántúli Régió tanárai pedig az átlag-

gosnál gyakrabban választották a drámapedagógiáról és a tevékenységközpontú pedagógiákról szóló továbbképzéseket.

A régiók közötti eltérések feltehetően a korábbi továbbképzéseken való részvétellel és a pedagógusok eltérő érdeklődésével, esetleg a régiónként eltérő hozzáférési lehetőségekkel magyarázhatók.

73. táblázat

A megvalósult részvételi arányok a továbbképzéseken az iskolák régiója szerint (N=2040)

Továbbképzés	É.szak-Magyarország (%)	Észak-Alföld (%)	Dél-Alföld (%)	Dél-Dunántúl (%)	Közép- és Nyugat-Dunántúl (%)	Összesen (%)
Integrációs pedagógiai rendszer	92,5	88,7	84,3	96,8	85,3	89,2
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	4,0	4,9	13,2	6,7	9,5	7,4
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	20,5	56,2	51,5	34,9	46,3	45,3
Drámapedagógia	9,0	3,4	10,6	5,5	11,1	7,3
Kooperatív tanulás	49,5	42,9	30,2	54,4	42,0	44,1
Professzionális tanári kommunikáció I.	26,5	9,1	9,0	23,9	5,9	12,8
Professzionális tanári kommunikáció II.	7,5	2,5	1,7	6,7	0,2	3,1
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	31,0	4,9	31,9	8,7	5,4	11,5
Tevékenységek központú pedagógiák	35,5	21,0	18,7	31,7	40,4	29,6
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	14,5	14,2	5,5	13,7	6,5	11,0
Projektpedagógia	4,5	15,3	12,8	9,0	7,7	10,6
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	20,0	29,5	0,4	17,2	24,6	21,5
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	1,0	6,3	0,4	3,7	3,2	3,8

Pedagógus kérdőív 2007

Az adatokból úgy látszik, hogy a **települések nagysága** is jelentősen befolyásolta a továbbképzések tartalmát. Budapesten az átlagosnál gyakrabban vettek részt a pedagógusok a professzionális tanári kommunikációra, a multikulturális nevelésre és az óvoda–iskola átmenet problémájára vonatkozó továbbképzéseken. A megyeszékhelyi iskolák továbbképzései pedig kizárólag a kooperatív tanulásra és a tevékenységközpontú pedagógiákra koncentráltak. A városi iskolákban az átlagosnál gyakrabban szerveztek a differenciált oktatásról, a hatékony tanulói megismerési technikákról és a tanári értékelés-

ről továbbképzéseket. A kisebb településeken (kisváros, község) a továbbképzések témáinak többsége az átlagos eloszlásoknak megfelelően alakult.

74. táblázat

A megvalósult részvételi arányok az iskolák települése szerint (N=2040)

Továbbképzés	Budapest (%)	Megye-székhely (%)	Város (%)	Kisváros (%)	Község (%)	Összesen (%)
Integrációs pedagógiai rendszer	77,6	89,5	73,9	86,2	93,7	89,2
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	-	-	13,3	4,7	8,0	7,4
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	21,1	-	50,0	54,9	43,0	45,3
Drámapedagógia	-	-	1,4	9,4	8,1	7,3
Kooperatív tanulás	34,2	94,7	34,4	39,1	47,5	44,1
Professzionális tanári kommunikáció I.	28,9		11,5	8,3	14,0	12,8
Professzionális tanári kommunikáció II.	-	-	6,4	1,7	3,3	3,1
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	28,9	-	1,8	13,4	11,5	11,5
Tevékenységek központú pedagógiák	-	100,0	31,2	23,2	32,4	29,6
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	28,9		8,7	8,7	11,4	11,0
Projektpedagógia	-	-	16,1	9,6	10,9	10,6
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	19,7	-	45,9	18,1	18,9	21,5
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	2,6	-	8,3	6,0	2,3	3,8

Pedagógus kérdőív 2007

Az iskolák által folytatott **fejlesztési programok** szerint volt a leginkább karakteres a továbbképzési témák kiválasztása. Azt tapasztaltuk, hogy az iskolán belüli integrációra és a szegregált iskolák fejlesztésére vállalkozó intézmények pedagógusai nagyon hasonló érdeklődéssel reagáltak a továbbképzési témákra. **Az iskolák közötti integrációs programban részt vevők azonban ettől jelentős mértékben eltértek.** Közülük vettek részt a legkisebb arányban a „kötelezően” előírt IPR-képzéseken, és ugyancsak kevésbé érdeklődtek a Drámapedagógia, a Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés és a Tevékenységek központú pedagógiák c. képzések iránt. Az átlagosnál gyakrabban vettek részt viszont a tanári értékelésről, a tanári kommunikációról, a projektpedagógiáról és a hatékony tanulói megismerésről szóló továbbképzéseken.

75. táblázat

**A megvalósult részvételi arányok az iskolák fejlesztési programjai szerint
(N=2040)**

Továbbképzés	Iskolán belüli integráció (%)	Iskolák közötti integráció (%)	Szegregált iskolák fejlesztése (%)	Összesen (%)
Integrációs pedagógiai rendszer	90,4	77,3	88,6	89,2
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	7,0	25,5	4,8	7,4
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	45,6	30,9	47,2	45,3
Drámapedagógia	7,2		9,0	7,3
Kooperatív tanulás	45,3	43,6	41,3	44,1
Professzionális tanári kommunikáció I.	11,0	13,6	17,1	12,8
Professzionális tanári kommunikáció II.	2,2	10,0	3,8	3,1
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	11,8	0,9	12,8	11,5
Tevékenységek központú pedagógiák	33,3	10,0	24,7	29,6
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	7,4	14,5	18,8	11,0
Projektpedagógia	8,1	24,5	13,8	10,6
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	19,9	48,2	20,2	21,5
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	3,3	10,0	3,6	3,8

Pedagógus kérdőív 2007

A továbbképzések tartalmát az iskolák tanulói összetételével összefüggésben vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a hátrányos helyzetűeket magas arányban oktató iskolák nem tértek el az átlagtól, a **roma gyerekeket magas arányban** oktatók viszont az átlagosnál gyakrabban választották a tanári kommunikációról szóló, és az óvoda és az iskola közötti átmenet problémáival foglalkozó továbbképzéseket.

76. táblázat

**A megvalósult részvételi arányok az iskolák tanulói összetétele szerint
(N=2040)**

Továbbképzés	Hátrányos helyzetűek aránya 50% fölötti	Romák aránya átlag fölötti	Összesen
Integrációs pedagógiai rendszer	92,4	90,7	89,2
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	7,9	3,9	7,4
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	45,0	38,7	45,3
Drámapedagógia	8,2	7,4	7,3
Kooperatív tanulás	42,1	48,8	44,1
Professzionális tanári kommunikáció I.	13,2	22,3	12,8
Professzionális tanári kommunikáció II.	4,2	6,9	3,1
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	14,0	8,9	11,5
Tevékenységek központú pedagógiák	29,0	23,4	29,6
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	13,9	21,9	11,0
Projektpedagógia	12,4	11,4	10,6
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	18,5	24,6	21,5
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	3,8	5,4	3,8

Pedagógus kérdőív 2007

A továbbképzések értékelése

A fejlesztési programokban részt vevő iskolák pedagógusainak többsége nap mint nap súlyos pedagógiai problémákkal küszködik a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatási folyamatában. Elsősorban ennek volt köszönhető, hogy a legtöbben nagy reményeket fűztek a továbbképzésekhez, és az értékelő megjegyzésekből arra következtethetünk, hogy többségük a megvalósult továbbképzésekkel elégedettnak mutatkozott. A továbbképzések befejezése után kérdéseinkre a pedagógusok közel fele az iskola szempontjából nagyon hasznosnak, több mint fele elég hasznosnak találta a programokat. Mindössze egy százalékuk vélekedett úgy, hogy az iskola szempontjából mindez felesleges volt. Alig különbözött ettől a saját szempontból való megítélés. A kétféle szempont szerinti értékelés az esetek nagy többségében egybeesett,

vagyis a pedagógusok döntő többsége mind az iskola, mind saját szempontjából hasznosnak ítélte a fejlesztési programokhoz kapcsolódó továbbképzéseket.

77. táblázat

A továbbképzések hasznossága

Saját magának	Az iskolának (%)			
	Nagyon hasznos	Elég hasznos	Felesleges	Összesen
Nagyon hasznos	88,2	6,3	-	42,8
Elég hasznos	11,6	92,6	6,7	55,8
Felesleges	0,2	1,1	93,3	1,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	890	1088	15	1993

Pedagógus kérdőív 2007

Az interjúk során is szinte kivétel nélkül úgy nyilatkoztak a pedagógusok, hogy a **továbbképzések színvonalasak, érdekesek és hasznosak** voltak, mert sok olyan új ismeretet közvetítettek, amelyeket munkájuk során alkalmazni tudnak.

„Én általában elégedett vagyok. Elég sok volt, meg feszített volt, fárasztó is volt. de hát amit profitálunk belőle, azáltal ez megtérül.” (Kevermes)

„Rengeteg új módszert ismertünk meg, és ezt nemcsak én mondom, hanem idősebb kollégák is, akik azt mondták, »hát így is lehet csinálni«. Amit tanultunk, a gyakorlatban is tudjuk használni. Nagy elégedettséggel fogadtuk ezeket.” (Tét)

„Új ismereteket szereztünk, új módszereket ismerhettünk meg, amiket a gyakorlatban hasznosíthatunk. Nekünk is változatosabb a munka, és a gyerekeknek is.” (Segesd)

„Alapvetően biztos hogy pozitív, mert sokat tanultunk belőle. Morgolódtunk közben, de vitathatatlan, hogy tanultunk sok új és érdekes dolgot, amit fogunk használni a munkánk során.” (Ráckeresztúr)

„Nagyon-nagyon pozitív volt a benyomásunk minden továbbképzés után. A kollégáknak is nagyon sokban segíti a munkáját.” (Alsónemesapáti)

„Szükség van arra, hogy új dolgokat, új módszereket ismerjünk meg, és itt nagyon jókat hallottunk.” (Nagyrábé)

„Én csak jót tudok mondani, nekem nagyon tetszettek, amiket csináltunk, és én nagyon sok dolgot tanultam belőlük. Nagyon jó színvonalúak voltak ezek a továbbképzések és ez szerintem nem az én magán véleményem, hanem a többieknek is ez a véleménye.” (Girincs)

„A továbbképzéseken olyan technikákat ismertünk meg, amelyek segíthetnek a hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásában és nevelésében. A továbbképzések magas színvonalúak voltak.” (Csögle)

„Azt láttam a tréning után, hogy gondolkodóba estek a kollégák. Nagyon elgondolkodtak, rendkívül impulzív tréner volt, tehát nagyon hatásos és nagyon intenzív volt.” (Hajdúböszörmény 2)

„Ezek nagyon-nagyon jó és hatékony képzések. Mindenki pozitívan állt hozzá.” (Hajdúböszörmény)

„Az egész tantestület szinte majdnem minden tagja új módszerekkel, új lehetőségekkel ismerkedett meg. És én azt gondolom, hogy ez azért, nagy dolog.” (Boldva)

„Szakmailag teljesen megújultunk, új módszerek és tanítási módok birtokába jutottunk oktató nevelő munkánkban, óravezetésben, melyek megkönnyíthetik a hétköznapijainkat. Nem is tudnám olyan részét említeni a továbbképzésnek, amit haszontalannak tartanék. Ha most kellene választanom, akkor is ezek mellett döntenék. Úgy gondolom, és ezt mondhatom az egész tantestület nevében, hogy jól választottunk, amikor ezekre a képzésekre pályáztunk.” (Anarcs)

„Nagyon jó előadók voltak, nagyon jó programokkal és nagyon élveztük az előadásokat. Éreztük, hogy nagyon hasznosak.” (Zalaszentbalázs)

A továbbképzések megítélése azonban az iskolák jellemzői szerint karakteresen különbözött. Mind az iskola szempontjából, mind a saját szempontjukból a **Dél-alföldi Régió** pedagógusai ítélték a leghasznosabbnak a továbbképzéseket, és Közép-Magyarország, valamint a nyugat-dunántúli iskolákban, valamint a vidéki nagyvárosok iskoláiban akadtak legkisebb számban olyan pedagógusok, akik feltétlenül pozitívnak értékelték. Fejlesztési programok szerint vizsgálva a kérdést azt tapasztaltuk, hogy **az iskolák közötti integrációra** vállalkozó intézményekben akadt a legkevesebb olyan pedagógus, aki a továbbképzéseket személyes szempontból nagyon hasznosnak ítélte.

78. táblázat

A továbbképzések globális értékelése az iskolák jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	Iskola szempontjából nagyon hasznos (%)	Saját szempontjából nagyon hasznos (%)
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	40,7	38,1
Észak-Alföld	48,3	45,4
Dél-Alföld	53,0	52,6
Dél-Dunántúl	45,4	43,4
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	37,9	36,5
<i>Település</i>		
Budapest	44,6	43,2
Megyeszékhely	38,9	36,8
Város	37,4	34,6
Kisváros	45,6	43,4
Község	45,8	44,0
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	46,4	43,8
Iskolák közötti integráció	41,3	35,5
Szegregált iskolák fejlesztése	41,7	41,7
<i>Tanulói összetétel</i>		
A hátrányos helyzetűek aránya 50% feletti*	43,9	42,6
A hátrányos helyzetűek aránya 25–50%	43,9	41,1
Romák aránya átlag feletti	48,6	44,5
Romák aránya átlag alatti	42,4	42,1
Összesen	44,5	42,7
Összesen (N)	897	858

Pedagógus kérdőív 2007

* Mivel a pályázati feltételek között 50% alatti és 50% feletti kategóriák szerepeltek, ezért az elemzésben mi is ezeket használtuk.

A kérdőíves adatfelvétel során azt is megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy milyen szempontból (új ismeretek, új módszerek, szemléletváltás) tekintették **jelentősnek** a maguk számára a különböző tartalmú továbbképzéseket. Jelentőségük szempontjából az 1–5-ig terjedő skálán a továbbképzések átlagosan ugyancsak **magas pontértéket** (4,04) kaptak. A szempontok közül az új ismeretek kapták a legmagasabb pontértéket (4,19), majd az új módszerek (4,17) következtek, s ezeket meglehetősen lemaradva követte a szemléletváltozás (3,78). Vagyis **a továbbképzések a pedagógusok felkészültségét főként új ismeretekkel és módszerekkel gyarapították, szemléletük átalakítására azonban ennél kevésbé gyakoroltak hatást.**

A továbbképzések témája szerint elemezve a pedagógusok mind az új ismeretek, mind az új módszerek, mind a szemléleti hatás szempontjából **az átlagosnál magasabbra értékelték a differenciált oktatással, a drámapedagógiával és a kooperatív tanulással foglalkozó továbbképzéseket.**

79. táblázat

A továbbképzések értékelése jelentőségük szerint (átlagérték 1–5-ig)

Továbbképzés	Új ismeretek	Új módszerek	Szemléletváltozás	Válaszok száma
Integrációs pedagógiai rendszer	4,11	3,93	3,63	1816
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	4,00	3,99	3,73	145
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	4,30	4,36	3,95	910
Drámapedagógia	4,61	4,69	4,04	163
Kooperatív tanulás	4,51	4,51	3,98	915
Professzionális tanári kommunikáció I.	4,03	4,06	3,64	254
Professzionális tanári kommunikáció II.	4,32	4,30	3,79	56
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	4,06	4,05	3,74	226
Tevékenységek központú pedagógiák	4,15	4,22	3,84	613
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	4,12	4,21	3,88	232
Projektpedagógia	4,25	4,19	3,84	216
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	3,97	3,89	3,56	433
hatékony tanuló-megismerési technikák II.	4,05	3,89	3,72	76
Átlag	4,19	4,17	3,78	4,04

Pedagógus kérdőív 2007

Amikor azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy a **hátrányos helyzetű gyermekek oktatását illetően** mennyit profitáltak a továbbképzéseken, ebben a kérdéscsoportban **született a legalacsonyabb átlageredmény (3,9)**. A felvett szempontokon belül is határozott hierarchia alakult ki. Míg a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával kapcsolatban a továbbképzéseket átlagosan 4,04-es, nevelésükkel kapcsolatban 4,03-as pontszámokkal értékelték, a hátrányos helyzetű gyerekekkel és a szüleikkel való konfliktusok megoldásával kapcsolatban lényegesen alacsonyabb átlagérték született (3,91 és 3,62). Vagyis a **továbbképzések több segítséget adtak a pedagógusoknak a**

hátrányos helyzetű gyerekek oktatásához és neveléséhez, mint az oktatásuk során felmerülő konfliktusos helyzetek megoldásához.

Ugyanezeket a kérdéseket a továbbképzések témái szerint vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok szerint **a hátrányos helyzetű gyerekek oktatását és nevelését a legnagyobb mértékben a differenciált oktatásról, a drámapedagógiáról és az óvoda és iskola közötti átmenetről folytatott továbbképzések segítették.** A tanulókkal kapcsolatos konfliktusok megoldásához a drámapedagógiai továbbképzéstől, a szülőkkel való konfliktusok megoldásához pedig a tanári kommunikációval foglalkozó továbbképzéstől kapták a legtöbb segítséget.

80. táblázat

A továbbképzések értékelése a hátrányos helyzetű tanulók érdekei szempontjából (átlagérték 1–5-ig)

Továbbképzés	Segíti az oktatásukat	Segíti a nevelésüket	Segíti tanulókkal való konfliktusok megoldását	Segíti szülőkkel való konfliktusok megoldását	Válaszok száma
Integrációs pedagógiai rendszer	3,85	3,81	3,66	3,46	1800
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	3,97	3,99	3,83	3,78	144
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	4,35	4,15	3,95	3,59	902
Drámapedagógia	4,16	4,33	4,18	3,54	162
Kooperatív tanulás	4,19	4,12	3,90	3,46	901
Professzionális tanári kommunikáció I.	3,81	3,91	3,92	3,64	252
Professzionális tanári kommunikáció II.	4,00	4,09	4,14	4,02	56
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	4,00	4,02	3,92	3,70	222
Tevékenységek központú pedagógiák	4,12	3,94	3,78	3,37	595
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	4,21	4,17	4,01	3,81	228
Projektpedagógia	4,00	3,91	3,72	3,45	211
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	3,98	3,98	3,90	3,63	435
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	3,95	4,04	4,03	3,65	75
<i>Átlag</i>	<i>4,04</i>	<i>4,03</i>	<i>3,91</i>	<i>3,62</i>	<i>3,90</i>

Pedagógus kérdőív 2007

Az interjúk beszélgetésekben a pedagógusok többsége a megszerzett ismereteket **hasznosíthatóság szempontjából** is kifejezetten magasra értékelte.

„Hát olyan nincs is, hogy én valamit egy az egyben át tudok venni, meg tudok valósítani, vagy tudok alkalmazni. Inkább úgy szemezgetek belőle.” (Boldva)

„Tulajdonképpen én nagyon sok mindent alkalmazok a tanultakból a tanítási órán. Ezeket a kooperatív technikákat is.” (Nagyrábé)

„Én azóta sokat profitálok ezekből a továbbképzésekből. Az óráimon alkalmazom őket, és a gyerekek imádják ezeket a foglalkozásokat. Nagyon jó véleményemmel vagyok ezekről a módszerekről. És biztosan tudom, hogy alsó tagozaton minden kolléga használja őket.” (Alsónemesapáti)

„Van, aki nem vezeti be, van, aki próbálkozik vele, és vannak olyanok, akik már egész szép eredményeket érnek el vele. A tantestületen belül is különböző szinteken állunk.” (Petneháza)

„Mi egységesen tetszéssel fogadtuk, és mindenki kipróbálta. Igyekszünk folyamatosan beépíteni az órákba az új módszereket.” (Ráckeresztúr)

„Az összes módszer kipróbálásához még nem jutottam el. Amiket kipróbáltam, azokról azt mondhatom, hogy beváltak.” (Tét)

„Bizonyos értelemben mindenkit megváltoztatott ez a dolog. Mindenki csinálja. Van, aki nagy elánnal, lelkesen, van, aki komótosabban, de mindenki megpróbálta. Mindenki felkeltette az érdeklődését.” (Kevermes)

A kérdőívben arra kértük a pedagógusokat, hogy **hasznosságuk szempontjából** egy ötfokú skálán értékeljék azokat a továbbképzéseket, amelyekben részt vettek. Az összes továbbképzés, valamennyi szempontból átlagosan 4,1-es, tehát igen magas értékelést kapott. Ezen belül a sorrend a „hasznosság–újdomság–hasznosíthatóság” volt, vagyis a hasznosíthatóság kapta a legalacsonyabb értékelést. A különböző tartalmú továbbképzések közül a **differenciált oktatásra, a drámapedagógiára és a kooperatív tanulásra vonatkozó továbbképzéseket a pedagógusok mindhárom szempontból átlag fölöttinek értékelték, a tanulók megismerésével foglalkozó továbbképzéseket pedig mindhárom szempontból átlag alattinak**. Ugyancsak átlag alatti minősítést kaptak a „hasznosíthatóság” szempontjából az IPR-es, a tanári kommunikációra és a multikulturális nevelésre vonatkozó továbbképzések.

81. táblázat

A továbbképzések értékelése hasznosságuk szerint (átlagérték 1–5-ig)

Továbbképzés	Új ismeretek mennyisége	Új ismeretek hasznossága	Új ismeretek alkalmazhatósága	Válaszok száma
Integrációs pedagógiai rendszer	4,14	4,05	3,87	1825
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	4,01	4,15	4,01	152
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	4,30	4,40	4,24	920
Drámapedagógia	4,65	4,57	4,38	170
Kooperatív tanulás	4,47	4,42	4,24	929
Professzionális tanári kommunikáció I.	4,02	4,06	3,91	256
Professzionális tanári kommunikáció II.	4,18	4,32	4,17	60
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	4,09	4,07	3,97	229
Tevékenységek központú pedagógiák	4,14	4,19	4,08	616
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	4,20	4,31	4,21	240
Projektpedagógia	4,16	4,25	4,09	216
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	3,94	3,94	3,82	429
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	4,03	4,01	3,84	76
<i>Átlag</i>	<i>4,17</i>	<i>4,21</i>	<i>4,06</i>	<i>4,1</i>

Pedagógus kérdőív 2007

Amikor arra kértük a pedagógusokat, becsüljék meg, hogy előre láthatólag hány százalékát fogják tudni hasznosítani a továbbképzéseken megszerzett ismereteknek, átlagosan igen impozáns arányt (68%) határoztak meg. **Az átlagosnál is magasabbra értékelték a hasznosíthatóság szempontjából a differenciált oktatással, a drámapedagógiával, a kooperatív tanulással és az óvoda és iskola közötti átmenettel foglalkozó továbbképzéseket.**

82. táblázat

A továbbképzések értékelése a hasznosításuk szempontjából

Továbbképzés	Hány százalék hasznosítható? (%)	Válaszok száma
Integrációs pedagógiai rendszer	62,29	1752
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	67,30	142
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	73,46	891
Drámapedagógia	70,71	157
Kooperatív tanulás	72,06	894
Professzionális tanári kommunikáció I.	64,39	243
Professzionális tanári kommunikáció II.	65,89	54
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	66,31	217
Tevékenységek központú pedagógiák	66,79	588
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	70,79	224
Projektpedagógia	66,41	211
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	66,75	421
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	65,32	74
<i>Átlag</i>	<i>67,57</i>	

Pedagógus kérdőív 2007

Az interjúk beszélgetésekből az derült ki, hogy a legtöbben a továbbképzések során alkalmazott **módszerekkel** is elégedettek voltak. Kiemelték a továbbképzések gyakorlatcentrikusságát, az előadások mellett lebonyolított tréningeket és egyéb gyakorlati foglalkozásokat.

„Az a sok gyakorlat, amit megcsináltunk, kipróbáltunk, az szerintem nagyon jó volt.” (Kevermes)

„A módszerekkel is elégedettek voltunk. Változatosak voltak, volt előadás része, tréning része. Annak ellenére, hogy egész napos programok voltak, nem volt unalmas. Mindig foglalkoztattak bennünket a képzők.” (Pátka)

„Adtak elméletet is, előadásos részt is, de több volt a gyakorlat. Tetszett ez a felbontás, ez így maradandóbb volt. Jobban tudjuk az olyat alkalmazni, amit mi magunk is végigéltünk.” (Jánosháza)

„Nem volt száraz a továbbképzés, nagyon jó volt a továbbképzésnek a stílusa, maguk a témák is jók voltak és a levezetés is. Több volt benne a gyakorlat, mint az előadás és ez volt benne a jó, mert sokkal többet megjegyzett belőle az ember, mintha kapna az ember egy anyagot és akkor, na ebből kell vizsgázni.” (Girincs)

„Nagyon sok csoportmunka volt benne, elmélet is, de általában csoportköz-pontú volt.” (Budapest)

„Bevont bennünket a tréningvezető, és így aktív részesei lehettünk ennek az egésznek. Nyugodtan és felszabadultan kérdezhettünk és ezekre választ is kaptunk. Nem az a hagyományos, „jegyzetelgetős” továbbképzés volt, hanem szemléletes és élvezetes ismeretterjesztés hangzott el, amelyek valóban leköttették a figyelmünket, és hasznos információkat nyújtottak. Ezenkívül szituációs gyakorlatokban vettünk részt. Nem csak passzív résztvevők voltunk, hanem akár a gyerekek bőrébe is bebújhattunk, és eljátszhattunk bizonyos élethelyzeteket. Úgyhogy én személy szerint – de azt hiszem, beszélhetek a kollegáim nevében is – sokkal jobbnak és hasznosabbnak tartom ezeket a tréningeket, mint a hagyományos továbbképzéseket.” (Anarcs)

„Inkább gyakorlati dolgok voltak, változatos módszerek, érdekes volt. Mindent kipróbáltunk, mint ahogy a tevékenységközpontú oktatásnál van. Tehát mi voltunk a gyerekek, és nagyon élvezte mindenki. Gyakorlati jellegű volt. Máskor ugye elmentünk egy továbbképzésre, hallgattuk az előadást, jegyzeteltünk, aztán utána azt csináltunk vele, amit tudtunk. Itt kénytelen volt mindenki aktívan részt venni a foglalkozásokon, tehát a gyakorlatát is elvégeztük ennek a tanfolyamnak. Az a jó, amikor az ember maga jön rá, és maga is végigcsinálja azt, amit majd utána a gyerekekkel végig kell csináltatni.” (Zalaszentbalázs)

„Nagyon sok gyakorlati foglalkozás volt benne. Tehát nem elméleti, hanem tényleg rettentő sok gyakorlatot végeztünk ezeken a tréningeken.” (Alsónemesapáti)

Pozitívnak ítélték meg a pedagógusok azt is, hogy a tantestületek **együtt vehettek részt** a továbbképzéseken, ami erősítette személyes és szakmai kapcsolataikat.

„Ezek a képzések arra is jók voltak, hogy olyan oldalról is megismertem a kollegákat, amiről eddig esetleg nem. Megtudtam az együtt játszás, együtt tréningezés során olyan dolgokat, amelyeket eddig nem mondtunk el egymásnak.” (Kevermes)

„Nagyon ritka, hogy a tantestület együtt van és nem értekezleten, hanem kötetlenül. Nagyon sok mindent megtudtunk egymásról, amit addig nem tudtunk.” (Csurgó)

Az **előadók, trénerek felkészültségével** is meg volt elégedve a pedagógusok többsége, és elégedettek voltak a továbbképzésekhez készített **írással anyagokkal** is, amelyeket később is jól fel tudtak használni.

„Mindegyik előadó nagyon felkészült a maga területén. Tehát jó tapasztalataink vannak.” (Pátka)

„Nagyon kedvesek és rugalmasak voltak, magas színvonalú képzéseket tartottak, szemléletesen és mindenki számára érthetően adták elő a mondandójukat. Ők alkalmazkodtak hozzánk és mi hozzájuk, úgyhogy nagyszerű és

zökkenőmentes együttműködés tudott kialakulni közöttünk. Maradéktalanul meg voltunk velük elégedve és nagyon megszerettük őket.” (Anarcs)

„Megfelelően-kiválóan felkészültek voltak.” (Csobánka)

„Nekem mindegyikük nagyon szimpatikus volt. Úgy jöttek ide, hogy igyekeznek nekünk minél többet adni. Amiben tudtak, segítettek.” (Csurgó)

„Szimpatikusak voltak. Nekünk szerencsénk volt, mert ők is olyan helyről jöttek, ahol rengeteg problémával küszködnek. Megértették a mi problémánkat, és közvetlen, emberi módon próbáltak közeledni hozzánk.” (Jászkarajenő)

„Pontosak, precízek, lelkesek voltak, és tényleg minden tudást próbáltak itt nekünk átadni az alatt a rövid idő alatt.” (Pocsaj)

„Kedvesek, segítőkészek voltak. Próbálták játékokkal egy kicsit feldobni a képzést, ha már egy picit elfáradtunk.” (Vámospércs)

Rendkívül hasznosnak tartották a továbbképzéseket követő **mentorálási lehetőséget** is, vagyis azt, hogy továbbra is számíthattak az előadóként és trénerként közreműködő szakértők segítségére.

„Ami még nagyon tetszik, hogy van utána mentorálási lehetőség. Tehát ha én a későbbiekben problémába ütközök, akkor személyesen is visszajön a tanfolyamvezető. Mindegyikük meghagyta az elérhetőségét, hogy ha bármi gond van nyugodtan keressük meg őket.” (Csurgó)

„Minden képzést mentorálás követ. Aki a továbbképzést vezette, az az illető jön mentorálni. Az óralátogatáson részt vesznek azok a kollégák is, akik éppen ráérnek, mert pl. lyukas órájuk van. Utána megbeszéljük az órát, és ez nagyon jó” (Pátka)

A kérdőíveken is információkat kértünk a pedagógusoktól a továbbképzések **gyakorlati megvalósításáról**. Ugyancsak egy ötfokú skálán értékeltettük a különböző tartalmú továbbképzéseket színvonaluk, az előadók felkészültsége, az alkalmazott módszerek, a segédanyagok tartalma és a szervezés minősége szerint. Azt tapasztaltuk, hogy a továbbképzéseket ebből a szempontból is **igen magasra** (átlagosan 4,5) értékelték. Kiemelkedően magas értéket kaptak a továbbképzések **az előadók felkészültsége szerint**.

Valamennyi szempontból az alábbi három továbbképzés kapta a **legmagasabb értékelést**:

- **Differenciált oktatás**
- **Drámapedagógia**
- **Kooperatív tanulás.**

83. táblázat

A továbbképzések értékelése a megvalósítás módja szerint (ötfokú skála átlag-értéke)

Továbbképzés	Színvonal	Előadók felkészültsége	Módszerek	Segédanyagok	Szervezés	Válaszok száma
Integrációs pedagógiai rendszer	4,42	4,67	4,35	4,29	4,51	1819
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	4,40	4,40	4,36	4,31	4,51	144
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	4,65	4,79	4,60	4,51	4,61	913
Drámapedagógia	4,78	4,90	4,73	4,48	4,70	168
Kooperatív tanulás	4,65	4,77	4,64	4,52	4,63	920
Professzionális tanári kommunikáció I.	4,42	4,65	4,41	4,39	4,50	258
Professzionális tanári kommunikáció II.	4,57	4,69	4,50	4,42	4,64	58
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	4,29	4,41	4,27	4,27	4,36	227
Tevékenységek központú pedagógiák	4,41	4,60	4,39	4,34	4,44	615
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	4,57	4,68	4,55	4,47	4,63	230
Projektpedagógia	4,53	4,71	4,52	4,49	4,60	214
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	4,28	4,50	4,23	4,20	4,39	429
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	4,43	4,58	4,30	4,32	4,55	76
Átlag	4,49	4,64	4,45	4,38	4,54	4,5

Pedagógus kérdőív 2007

A résztvevő pedagógusok a továbbképzéseket egy ötfokú skálán mérve átlagosan igen magasra (4,14) értékelték, ezen belül legmagasabbra (4,50) a lebonyolítás módját, legalacsonyabbra (3,90) a hátrányos helyzetű tanulók oktatását.

A fenti szempontok **összegző értékelése** során megállapítható, hogy az általunk meghatározott értékelési szempontok szerint az alábbi **sorrend** alakult ki:

1. a továbbképzések lebonyolításának módja
2. a továbbképzések hasznossága
3. a továbbképzések jelentősége
4. a hátrányos helyzetű tanulók érdekei.

84. táblázat

A továbbképzések összegző értékelése

Szempont	Átlagérték (ötfokú skála)	Legmagasabbra értékelt továbbképzések	N
Jelentőség (új ismeret, új módszerek, új szemlélet)	4,04	Differenciált oktatás Drámapedagógia Kooperatív tanulás	2001
Hátrányos helyzetű tanulók érdekei (oktatás, nevelés, tanulói konfliktus, szülői konfliktus)	3,90	Differenciált oktatás Drámapedagógia Óvoda–iskola átmenet Tanári kommunikáció	1569
Hasznosság (ismeretmennyiség, ismerethasznosság, ismerethasznosíthatóság)	4,10	Differenciált oktatás Drámapedagógia Kooperatív tanulás	2001
Továbbképzések lebonyolítása	4,50	Differenciált oktatás Drámapedagógia Kooperatív tanulás	2001
Hasznosítható ismeretek mennyisége	68%	Differenciált oktatás Drámapedagógia Kooperatív tanulás Óvoda–iskola átmenet	2031

Pedagógus kérdőív 2007

Amikor **a tapasztalatok összegzésének** céljából azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy javított-e a fejlesztési programokhoz kapcsolódó továbbképzés-sorozat az iskolák pedagógusainak **szakmai és pedagógiai felkészültségén**, saját magára és a kollégákra vonatkozóan is 90 százaléknál többen válaszoltak „igen”-nel, vagyis döntő többségük minden kétséget kizárólag úgy ítélte meg, hogy a 2006/2007-ben lebonyolított továbbképzések határozottan javították az érintett iskolák pedagógusainak szakmai felkészültségét.

85. táblázat

Javított-e a továbbképzés az alábbiakon?

Felkészültség	Javított (%)	N
Iskola szakmai vezetése	74,5	1990
Tantestület szakmai felkészültsége	90,7	2033
Tantestület pedagógiai felkészültsége	90,9	2022
Saját szakmai felkészültség	90,2	2044
Saját pedagógiai felkészültség	92,2	2039

Pedagógus kérdőív 2007

Összegzés

A törvényi előírásoknak megfelelően a pedagógusok nagy többsége (71%) már korábban is részt vett továbbképzéseken. Azt tapasztaltuk, hogy a továbbképzési aktivitás elsősorban a tantestületek fontosabb pozícióit betöltő tanárokat jellemzi, és kevésbé aktívak azok, akik „lazábban” (esetleg csak átmenetileg) kötődnek intézményükhöz. Ahogyan ezt az országos adatok mutatják, a fejlesztési projekteken részt vevő iskolák pedagógusainak többsége – a jelenlegit megelőzően – rövid (30 órás) továbbképzéseken vett részt, főként szakmai-módszertani ismereteit gyarapítva. 15 százalék körüli volt azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik az elmúlt három évben valamilyen képesítést (diplomát vagy tanúsítványt) is szereztek a továbbképzéseken.

A HEFOP fejlesztési programok mindegyike tartalmazott pedagógus-továbbképzéseket, amelyeken az iskolák elvileg teljes tantestületi létszámmal vettek részt. Arra a kérdésünkre, hogy ki döntött arról, hogy a tantestület részt vesz-e a továbbképzéseken, a megkérdezettek 43 százaléka válaszolta azt, hogy az iskola vezetői döntöttek a pedagógusok helyett.

Amikor a tervezett továbbképzések tartalmáról érdeklődtünk, az derült ki, hogy a pedagógusok előzetes tájékoztatása messze nem volt kielégítő. Mindössze egytizedük mondta azt, hogy részletes tájékoztatást kapott. Az is kiderült, hogy a pedagógusok többsége az iskolák vezetőinek ismertetése alapján értesült a továbbképzések várható programjairól, írásos tájékoztatáshoz mindössze nyolc százalékuk jutott hozzá. A tájékoztatással megbízott igazgatók azonban maguk is meglehetősen tájékozatlannak bizonyultak, többségük nem rendelkezett pontos ismeretekkel arra vonatkozóan, hogy milyen tartalmú továbbképzések várnak a tantestületekre.

A fejlesztési programok keretében összesen 13 féle továbbképzést kínáltak a tanároknak. Az előzetes tervek szerint a továbbképzési kínálatból a pedagógusoknak háromféle képzést kellett vállalniuk, amelyeket egyenként 30 órára terveztek. A továbbképzések közül az „Integrációs Pedagógiai Rendszer” (IPR) mindenki számára kötelező volt, a másik két 30 órás téma pedig iskolánként választható. A pedagógusok többsége a felkínált témák közül a tanórai differenciálás, a kooperatív tanulás, a tevékenységközpontú pedagógiák, és a Hatékony tanuló megismerési módszerek I. iránt mutatott legnagyobb érdeklődést (20–20%).

Az általánosan alacsony színvonalú előzetes tájékozottság ellenére a fejlesztési projektekhez kapcsolódó továbbképzéseket saját környezetükben a pedagógusok kifejezetten magas támogatottságúnak értékelték. A pozitív várakozást bizonyítja az is, hogy a megkérdezett pedagógusok 79 százaléka mondta azt, hogy napi munkája során, előzetes szándékai szerint, alkalmazni szeretné majd a továbbképzésen megszerzett ismereteket.

A továbbképzések megvalósulásáról a továbbképzési periódus lezárása után, 2007 tavaszán készítettünk újabb kérdőíves adatfelvételt a programban részt vevő iskolák pedagógusainak kérdőíves és interjú megkérdezésével. Azt tapasztaltuk, hogy a továbbképzéseket a pedagógusok nagyon pozitívan értékelték. A legtöbben úgy nyilatkoztak, hogy a továbbképzések főként új ismeretekkel és módszerekkel gyarapították felkészültségüket, szemléletük alakítására azonban ennél kevésbé gyakoroltak hatást.

Az adatokból az is kiderült, hogy a továbbképzések több segítséget adtak a pedagógusoknak a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásához és neveléséhez, mint az oktatásuk során felmerülő konfliktusos helyzetek megoldásához. Ezen belül elsősorban a differenciált oktatásról, a drámapedagógiáról és az óvoda és iskola közötti átmenet megkönnyítéséről folytatott továbbképzésről nyilatkoztak elismerően. Hasznosíthatóság szempontjából is az átlagosnál is magasabbra értékelték a differenciált oktatással, a drámapedagógiával, a kooperatív tanulással és az óvoda–iskola közötti átmenet megkönnyítésével foglalkozó továbbképzést.

A részt vevő pedagógusok a továbbképzéseket egy ötfokú skálán mérve átlagosan igen magasra (4,14) értékelték, ezen belül legmagasabbra (4,50) a lebonyolítás módját, legalacsonyabbra (3,90) a hátrányos helyzetű tanulók oktatását.

A tanárok szemlélete

A fejlesztési programokban részt vevő pedagógusok egy része maga is meg volt győződve arról, hogy a programok nem lehetnek sikeresek a pedagógusok szemléletének megváltozása nélkül. Az egyik pedagógus erről a következőket mondta:

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

Annak érdekében, hogy feltárjuk, hogy az integrációs fejlesztésekhez kapcsolódó pedagógus-továbbképzések hoztak-e valamilyen változást a pedagógusok szemléletében, már a **továbbképzések megkezdése előtt** igyekeztünk tisztázni, hogy mit gondolnak a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatási problémáiról, a szegregációról és az integrációról.

Az iskolai kudarcok

A szociális szempontból **hátrányos helyzetű gyerekek** átlagostól elmaradó **iskolai teljesítménye** a magyar oktatási rendszerben mindennapos tanári tapasztalat. A fejlesztési programban részt vevő iskolák pedagógusaival készült kérdőívekből és interjúkból kibontakozó helyzetkép szinte semmiben nem különbözik attól, amit 2000-ben és 2004-ben a roma tanulók általános iskolai oktatásáról folytatott kutatásaink során tapasztaltunk (Havas–Kemény–Liskó 2001, Liskó–Havas 2005).

A hátrányos helyzetű és a roma tanulók tanulmányi eredményei a fejlesztési programokban részt vevő iskolákban is gyengébbek az osztályok átlagánál, és ebben a tekintetben a tanárok szerint legfeljebb lassú javulási tendencia tapasztalható.

A tanulmányi problémák főként felső tagozaton jelentkeznek, ugyanis ekkor derül fény a készségfejlesztés hiányosságaira, ekkor derül ki, hogy a gyerekek nincsenek birtokában az alapvető tanulási készségeknek (nem tudnak írni, olvasni, számolni), amelyek pedig feltételei lennének a bonyolultabb ismereteket közvetítő tantárgyak megtanulásának. Felső tagozaton jelentkeznek a gyakoribb hiányzások is, amit a pedagógusok részben a kamaszkodó

gyerekek iskola iránti érdeklődésének csökkenésével, a szülői kontroll gyengülésével és a korai felnőtté válással (pl. korai szexuális érdeklődéssel) magyaráznak. A hiányzások pedig újabb lemaradást eredményeznek. Az alsó tagozaton elmulasztott készség- és képességfejlesztés hiányosságai tehát felső tagozatra „érnek be”, és ekkor válik a hátrányos helyzetű tanulók egy része menthetetlenül „leszakadóvá”, veszíti el a sorozatos iskolai kudarcok hatására véglegesen az iskola iránti érdeklődését és a tanulás iránti ambícióját. Ilyenkor kínálják fel az iskolák a szülőknek és a gyerekeknek a „magántanulóvá válás” lehetőségét, ami lényegében azt jelenti, hogy az iskola, oktatási-nevelési kudarcát beismerve, lemond a gyerekről, a szülő, illetve a gyerek pedig véglegesen az iskoláról.

A fejlesztő programokban részt vevő iskolák a gyerekek középfokú továbbtanulási adatait illetően sem különböznek a hátrányos helyzetű tanulókat jelentős számban oktató más általános iskoláktól. A középfokon tovább nem tanulók aránya ezekben az iskolákban is alacsony (10% alatti). Ők az előbb említett, már az általános iskolában súlyos kudarcokat felhalmozó, az általános iskolát túlkorosan vagy magántanulóként elvégző, szinte kizárólag hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók. Az ő perspektíváik teljes mértékben beszűkülnek. Pusztán általános iskolai bizonyítvány birtokában gyakorlatilag nincs esélyük az elhelyezkedésre.

A tanulók többsége ennél valamivel jobb (elégséges–közepes) teljesítményt ér el, ami elegendő ahhoz, hogy valamilyen középfokú intézménybe kerüljön. A hátrányos helyzetű és a roma tanulók többsége szakiskolában tanul tovább. A szakmák kiválasztása az esetek nagy többségében nem a gyerekek érdeklődésének megfelelően alakul – azt a korlátozott lehetőségek határozzák meg. A „választott” szakmák többsége a fiúk esetében ipari vagy mezőgazdasági szakma, a lányok esetében pedig főként női ruha-készítő, esetleg kereskedelmi szakma. A szinte teljes körű középfokú beiskolázás azonban korántsem jelenti ezeknek az iskoláknak az elvégzését. A hátrányos helyzetűek és a romák körében az átlagosnál lényegesen gyakoribb a középfokú iskolából való lemorzsolódás. Az általános iskoláknak jelenleg nincsenek pontos adataik a középfokú iskolákból történő lemorzsolódás mértékéről, mert a középfokú iskolák személyiségi adatvédelemre hivatkozva nem adnak tájékoztatást a náluk továbbtanuló vagy tőlük lemorzsolódó gyerekekről. Ennek ellenére szinte valamennyi meginterjúvolt pedagógus elmondta, hogy tapasztalatai szerint a hátrányos helyzetű és a roma tanulók esetében az átlagosnál lényegesen nagyobb a lemorzsolódók aránya.

A pedagógusok többsége a hátrányos helyzetű és roma gyerekek iskolai kudarcaiért elsősorban **a szülőket teszi felelőssé**. Kérdőíves adatfelvételünkben az derült ki, hogy a fejlesztési programokban részt vevő iskolák pedagógusai is szinte kivétel nélkül (92%) úgy gondolják, hogy az iskola nem tudja bepótolni mindazt, amit a család a kisgyerekkori szocializáció során elmulasztott, illetve hogy a család együttműködése nélkül az oktatás során az iskolában nem várhatók jó eredmények (98%).

Ezekkel a nézetekkel tökéletesen összecseng az is, hogy amikor a pedagógusokat a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcainak okairól faggattuk (előre megfogalmazott válaszokat kellett egy ötfokú skálán osztályozniuk), **többségük úgy látta, hogy az iskolai kudarcok elsősorban a nem megfelelő családi környezet következményei, és az iskola csak kevésbé felelős a gyerekek gyenge tanulmányi teljesítményéért.**

86. táblázat

**Az iskolai kudarcok oka a pedagógusok véleménye alapján
(átlagértékek, ötfokú skála)**

Kudarcok oka	Osztályzat
<i>Családi okok</i>	
Szülők hanyagsága, nemtörődömsége	4,54
Az otthoni ingerszegény környezet	4,31
A család helytelen életmódja	4,30
A családi szocializáció hiányosságai	4,11
A szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával	4,10
Az iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	4,08
Genetikus tényezők, öröklött adottságok	3,44
A család szegénysége, szülők munkanélkülisége	3,23
Családi okok (átlag)	4,01
<i>Óvodai előzmények</i>	
A megfelelő óvodáztatás hiánya	3,46
Korai fejlesztés hiánya az óvodában	3,38
Óvodai előzmények (átlag)	3,42
<i>Iskolai okok</i>	
Az iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal	3,19
Az alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában	3,00
Az egyéni bánásmód hiánya az iskolában	2,97
A pedagógusok túlterheltsége	2,76
A pedagógusképzés hiányosságai	2,74
A szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában	2,67
A pedagógusok alacsony bérezése	1,81
Iskolai okok (átlag)	2,73
Összesen (N)	2569

Pedagógus kérdőív 2006

Hasonló eredményre jutottunk akkor is, amikor azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy miben látják a magyarázatát annak, hogy a roma gyerekek közül az átlagosnál többen kerülnek gyógypedagógiai osztályba (ebben az esetben is előre megfogalmazott válaszokról kértük a véleményüket). A jelenséget a legtöbben (közel a pedagógusok fele) ugyancsak a családok hátrányos helyzetével, a gyerekek szocializációs és nyelvi hátrányaival és az óvodáztatás hiányából származó hátrányokkal magyarázták. A válaszadók egyharmada genetikai okokat és a szülők mulasztásait is említette a magyarázatok között.

Mindössze egytizedük vélte úgy, hogy az iskolák intézményi érdekei is szerepet játszanak abban, hogy a roma tanulók gyógypedagógiai osztályokba kerülnek.

87. táblázat

A gyógypedagógiai osztályba kerülés oka a pedagógusok véleménye alapján

Okok	Egyetértők aránya (%)
<i>Családok hátrányos helyzete</i>	
A szülők iskolázatlanságuk miatt nem tudják megfelelően felkészíteni gyermeküket az iskolára	77,7
Testileg gyengén fejlettek, mert a szülőknek nincs módjuk jól ellátni őket	14,2
Családok hátrányos helyzete (átlag)	46,0
<i>Szocializációs és nyelvi hátrányok</i>	
Ingerszegény környezetben élnek	86,6
Tudnak magyarul, de nem értik az óvodában, iskolában használt fogalmak jelentős részét	57,2
Tudnak magyarul, de nem értik azokat a feladatokat, kérdéseket, amelyeket a szakértői bizottság vizsgálata során meg kellene oldaniuk	40,6
Szoronganak a vizsgálati helyzettől	21,0
Nem tudnak jól magyarul	19,0
Szocializációs és nyelvi hátrányok (átlag)	44,9
<i>Óvodai hátrányok</i>	
Kevesebbet járnak óvodába, mint a nem roma gyerekek	53,9
Nem járnak óvodába	31,6
Óvodai hátrányok (átlag)	42,8
<i>Genetikai okok</i>	
Esetükben nagyobb a genetikai károsodottság esélye	37,2
Genetikailag károsodottak, mert a roma közösségekben gyakori a rokon házasság	35,0
Genetikai okok (átlag)	36,1
<i>Szülők mulasztásai</i>	
Értelmileg gyengén fejlettek, mert a szülők nem foglalkoznak velük	55,7
Testileg gyengén fejlettek, mert az anya ivott/dohányzott a terhesség alatt	35,1
Értelmileg gyengén fejlettek, mert nem kapják meg a megfelelő táplálékot	17,4
Testileg gyengén fejlettek, mert a szülők elhanyagolják őket	16,5
Szülők mulasztásai (átlag)	31,2
<i>Iskolai érdekek</i>	
A gyógypedagógiai képzésben részesülő tanulók után az iskola lényegesen magasabb fejkvótát kap	27,5
Az iskola igyekszik szabadulni a problémás gyerekektől	9,7
Az iskola igyekszik szabadulni a problémás családoktól	7,9
Az iskola ilyen módon biztosítja a roma gyerekek elkülönített oktatását	4,4
Az iskola igyekszik szabadulni a roma gyerekektől	4,3
Iskolai érdekek (átlag)	10,8
N	2569

Pedagógus kérdőív 2006

Amikor pedig azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy miben látják annak a magyarázatát, hogy a roma tanulók közül olyan keveseknek sikerül a középiskolát befejezniük, a legtöbben ezt is a családi és környezeti tényezőkkel magyarázták. A pedagógusok egyharmada a gyerekek teljesítményével, illetve az iskolához és a tanuláshoz való viszonyával magyarázta a középiskolai kudarokat. Valamivel több mint a válaszadók egynegyede hivatkozott a családok nehéz anyagi körülményeire, és **mindössze egytizedük gondolta úgy, hogy az elutasító környezeti tényezőknek is szerepük van abban, hogy a középiskolai ambíciók a roma tanulók esetében az átlagosnál gyakrabban meghiúsulnak.**

88. táblázat

Mi a magyarázata a roma tanulók sikertelen középiskolai továbbtanulásának? – a válaszoló pedagógusok véleménye alapján

Okok	Egyetértők aránya (%)
<i>Családi környezet</i>	
Korán házasodnak/létesítenek élettársi kapcsolatot	87,4
Korán lesz gyermekük	87,0
A roma közösségekben nincs értéke a tanulásnak	62,9
A roma szülő nem szívesen engedi kollégiumba a gyermekét	43,4
A roma gyerek nem szívesen szakad el a családtól, ha kollégiumba kell mennie	43,2
A roma közösség attól fél, hogy elveszti az iskolázott gyereket	16,0
Családi környezet (átlag)	56,7
<i>Gyerekek maguk</i>	
Nincs bennük kitartás	65,6
Be sem fejezik az általános iskolát	39,8
A gyerekek nem bírják a fokozott terhelést	38,3
A gyerekek értelmi okokból nem képesek teljesíteni a középiskolai követelményeket	25,5
A gyerekek félnek az iskolai kudarcoktól	18,6
A gyerekek félnek az idegen környezettől	17,1
Gyerekek maguk (átlag)	34,2
<i>Anyagi körülmények</i>	
Nincs pénze a családnak az iskoláztatás költségeire	29,1
A roma közösség attól fél, hogy elveszti az iskolázott gyereket	16,0
Anyagi körülmények (átlag)	27,3
<i>Külső elutasítás</i>	
A roma szakmunkástanulók nem találnak maguknak gyakorló helyet	18,2
A roma gyerekeket a többiek kinézik maguk közül a középiskolában	11,1
Külső elutasítás (átlag)	14,7
N	2569

Pedagógus kérdőív 2006

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

2006-os kutatási eredményeink abban is megegyeznek a korábbiakkal, hogy az iskoláztatás során jelentkező kudarcok egyik fő forrásának a pedagógusok **az iskolakezdésnél tapasztalható szocializációs hátrányokat tekintették.** A pedagógusok véleménye szerint ezek a hátrányok nem etnikai, hanem szubkulturális természetűek, vagyis a szegény nem roma családok gyerekeire ugyanúgy jellemzők, mint a szegény roma családok gyerekeire.

Az iskolakezdési hátrányok a pedagógusok szerint a következő összetevőkből állnak:

- **Nyelvi hátrányok**

Ez elsősorban a szókincs szűkösségét és a kifejezőkészség korlátozottságát jelenti, ami abból származik, hogy a szülők keveset beszélgetnek a gyerekekkel, és kevés mesét olvasnak nekik.

- **A tárgyi felszerelések hiánya**

A szegény családokban élő gyerekek esetében a pedagógusok kifogásolják a megfelelő iskolai felszerelések hiányát, ami szerintük csak részben magyarázható a családok anyagi helyzetével, részben a szülők „hanyagosságának” számlájára írható.

- **A mindennapi élethez tartozó ismeretek hiánya**

Ebbe a körbe olyan alapvető tisztálkodási, étkezési és viselkedési szokások tartoznak, amelyeket a pedagógusok szerint a gyerekeknek otthon kellene megtanulniuk, s amelyeknek a megtanítását a szegény kultúrához tartozó szülők elmulasztják.

- **A szabálykövetési képesség hiánya**

Hiányzik az alkalmazkodási képesség a környezet által kijelölt szabályokhoz (pl. órai ki-/becsöngetés), amit a pedagógusok szerint a gyerekeknek ugyancsak otthon kellene megtanulniuk.

- **Az önkontroll hiánya**

Hiányzik a saját viselkedés szabályozásának, illetve a többségi normákhoz való „igazodásnak” a képessége (pl. jellemző a közvetlen és azonnali vágykövetés, a konfliktusok fizikai erővel történő „megoldása” stb.).

A fenti „hátrányok” a pedagógusok szerint részben abból fakadnak, hogy **a szülők nem képesek vagy nem hajlandók elég időt és energiát befektetni gyerekeik iskoláskor előtti nevelésébe, részben pedig abból, hogy maguk sem képesek követendő „mintát” nyújtani gyerekeiknek.**

„Hát, ugye, eleve ingerszegény a környezet. Mert mit lát otthon? Sok esetben nem sok jót. Mert ott van apuka, anyuka, lehet hogy van tévé, de olvasni nem olvasnak. Nem mindegy, hogy mit néz a tévében, milyen műsorokat. Ezek a modern rajzfilmek mindenre jók, csak gyereknevelésre nem. A szülőket pedig nem érdekli a gyerek, a tévé felügyel a gyerekre.” (Vámospércs)

„Most már mindenütt van videó is, meg DVD is, és akkor nem foglalkoznak a gyerekekkel. Mert egyszerűbb, ha beteszek egy videót, vagy egy DVD-t a számítógépbe, azon aztán vég nélkül játszanak a gyerekek. Elsikkad a szókincsük és a beszédképességük romlik.” (Nagyrábó)

„A roma szülő azért nem foglalkozik a gyerekkel, mert nem tud. A magyar szülő pedig azért nem foglalkozik vele, mert minden más fontosabb a számára. Tehát inkább kitakarít, mert olyan a lakása a magyar szülőnek, mint a pohár. De a gyereknek pici korában nem mesél, csak odalöki a tévé elé, mert akkor nincs vele baj, csöndben van. Nézi a videót. Aztán a szülő van a legjobban elcsodálkozva, hogy a gyerek mitől lesz erőszakos, meg agresszív.” (Boldva)

Kutatásunk kérdőíves adataiból az derült ki, hogy az integrációs programokban részt vevő iskolák úgy indultak neki a fejlesztésnek, hogy a pedagógusok többsége **nem hitt abban, hogy a családból hozott szocializációs hátrányokat az iskola jelentős mértékben kompenzálhatja**. A pedagógusoknak mindössze egyötöde (22%) látott erre lehetőséget, közel kétharmaduk csak korlátozott mértékű kompenzációban hitt, 14 százalékuk pedig mindössze minimális mértékű kompenzációra látott esélyt.

89. táblázat

Milyen mértékben kompenzálhat a szocializációs hátrányokból az iskola?

Vélemény	Tanárok száma	Tanárok aránya (%)
Teljes mértékben	16	0,6
Jelentős mértékben	519	21,0
Korlátozott mértékben	1580	63,9
Minimális mértékben	339	13,7
Egyáltalán nem	20	0,8
Összesen	2474	100,0

Pedagógus kérdőív 2006

A pedagógusok a kompenzáció sikerét befolyásoló tényezők közül is a gyerekek jellemzőit és a családi tényezőket tartották meghatározónak. Ez utóbbiak közül a **szülők attitűdjét** („hozzaállását”) kiemelten fontosnak ítélték. Az ennél lényegesen kevésbé fontosnak tartott iskolai tényezők közül a pedagógusok „türelmét” és az általuk alkalmazott „módszereket” tartották a legfontosabbnak.

90. táblázat

A kompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők a pedagógusok véleménye alapján (átlagértékek, ötfokú skála)

Tényezők	Átlag
<i>Gyerek maga</i>	
A gyerek szorgalma, hozzáállása	4,60
<i>Család</i>	
A szülők hozzáállása	4,58
A család életmódja	4,13
A család és az iskola kapcsolata	4,19
A család kultúrája	3,91
A család szociális helyzete	3,43
Család (átlag)	4,04
<i>Iskola</i>	
A pedagógusok türelme	4,09
Az iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	3,94
A pedagógusképzés tartalma	3,50
Az iskola felszereltsége, eszköz ellátottsága	3,30
A tanulók társadalmi összetétele az iskolában, osztályban	3,28
Iskola (átlag)	3,60
N	2434

Pedagógus kérdőív 2006

A hátrányos helyzetű és a roma tanulók

A pedagógusok attitűdjének vizsgálatánál igyekeztünk azt a kérdést is tisztázni, hogy mennyiben különbözik a viszonyuk a csupán szociális szempontból hátrányos helyzetű és az etnikai szempontból is kisebbséghez tartozó, roma gyerekekhez. Kérdésünkre a pedagógusok 37 százaléka válaszolta azt, hogy különbséget lát a **roma és nem roma hátrányos helyzetű tanulók** között. Ez az álláspont az átlagosnál gyakoribb volt az Észak-magyarországi régió iskoláiban, a nagyvárosi iskolákban, valamint azokban az iskolákban, amelyek az iskolák közötti integrációs program megvalósítására vállalkoztak.

91. táblázat

A roma és nem roma hátrányos helyzetűek között különbséget látó pedagógusok aránya az iskolák jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	Különbséget lát (%)
<i>Régió</i>	
Észak-Magyarország	42,6
Észak-Alföld	39,2
Dél-Alföld	35,5
Dél-Dunántúl	25,8
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	39,3
<i>Településtípus</i>	
Nagyváros	41,4
Kisváros	36,5
Község	35,4
<i>Program</i>	
Iskolán belüli integráció	35,0
Iskolák közötti integráció	46,3
Szegregált iskolák fejlesztése	39,3
Összesen	36,9
Összesen (N)	2394

Pedagógus kérdőív 2006

Az interjú beszélgetések során is igyekeztünk tisztázni **a roma családok megítélésére** vonatkozó álláspontokat. Amikor a pedagógusoktól a településen élő roma családok körülményei iránt érdeklődtünk, az derült ki, hogy többségük az iskolázatlanság és a szakképzettség hiánya miatt munkanélküliként, segélyekből, **nehéz anyagi körülmények** között él.

Ezeknek a családoknak az esetében a pedagógusok többsége a generációkon át öröklődő szegénységet és leszakadást **részben a kedvezőtlen társadalmi körülményekkel, részben saját ambícióik, szorgalmuk és kitartásuk hiányával** magyarázta.

„Hát szegények nagyon hátrányos helyzetben vannak, de az igazság az, hogy a képzetebb embereknek is nagyon nehéz munkát találni manapság. A képzetlen, iskolázatlan romáknak aztán végképp semmi esélyük sincs. Az önkormányzat nagyon sokat segít rajtuk ezekkel a közhasznú munkákkal. Jó-szerivel csak roma embereket alkalmaznak, hogy ezzel is segítsék őket bizonyos ideig rendszeres jövedelmekhez. Mióta ide kerültem ebbe a faluba, nekem olyan kellemes meglepetés volt, hogy itt olyan normális roma családok élnek. Nem olyanok, akiket az emberek tudatába besulykolnak, hogy garázda, hanem olyanok, akik szeretnének dolgozni, csak hát nem sok esélyt látok arra, éppen az iskolázottságuk miatt, hogy dolgozhassanak.” (Hajdúböszörmény)

„A munkanélküliség nagyon-nagyon jellemző, ez abból is adódik, hogy iskolázatlanok. Tehát van írni-olvasni nem tudó még férfiban is. Pedig abban az időben, mikor ő volt általános iskolás, már kötelező volt az általános iskola. Illetve az, hogy a nők a folyamatos szülés miatt nem is tudnak elmenni dolgozni. Illetve én nem tudom, hogy akarnak, vagy nem akarnak, de nincs is munkahely. Az jellemző esetleg, hogy nyáron alkalmi munkára elmennek, viszik őket krumplit szedni, paradicsomot szedni, almát szedni. Akkor viszont ott van az egész család.” (Hajdúböszörmény)

„Vannak köztük egész jómódúak, és van egy-két família, aki nagyon szerény körülmények között él, mert nyilván senki nem dolgozik. Sok a gyerek, nagyon korán lesznek apák, anyák, tehát újratermelik a problémákat maguknak, és elég kilátástalan a helyzetük. Munka nincs, segély van, meg hitel, alkalmi munkák. A másik része meg-megpróbál normálisan élni, és beilleszkedni. Nekik ez jobban sikerül, állandó munkájuk is van, nem csak úgy lógnak a levegőben. De van, aki nem tud kimászni az ördögi körből, hogy nincs lakás, nincs munka. És nagyon szerény körülmények között élnek. Ezekben a családokban fordul elő, hogy anyuka 13 évesen szül, sajnos a gyereke is 13 évesen fog szülni, és semmi kilátása nincs arra, hogy normális életet teremtsen magának. Mert mire fel tudna? Amikor már 20 évesen három-négy gyerek lóg a nyakán, akkor mit tud csinálni? Elvárja, hogy a három-négy gyerekért cserébe eltartsák. Tehát ebből az ördögi körből nem tud kimászni, nem jut el odáig, hogy szakmát tanuljon, valamilyen legyen. És nem lehet erőszakkal sem kiráncigálni ebből az életvitelből.” (Alsónemesapáti)

A pedagógusok beszámolóí szerint a romáknak egy kisebb csoportja, hatalmas ambícióval, nagy erőfeszítések árán igyekszik kiemelkedni a szegénységből, és eléri a középréteg alsó szintjének megfelelő életformát. Őket a pedagógusok többsége „rendes”, **beilleszkedésre törekvő** cigányoknak tekintheti.

„Legfőképpen az alacsonyabb iskolázottságuk az, ami megkülönbözteti őket. Ez több esetben gátolja a gyerekek haladását is. Nagy különbségek nincsenek a beilleszkedett romáknál, inkább sajnos van két-három renitens család. Ők kukáznak és olykor bűncselekményeket követnek el.” (Petneháza)

„Van közöttük a nagyon lecsúszott réteg, amelyik teljesen igénytelen. Van a feltörekvő réteg, de gazdag cigányok nincsenek. A feltörekvők sem gazdagok, csak igényesebbek, már a környezetükre, a gyerekekre, a tisztaságra, odafigyelnek a gyerekekre, érdeklődnek, hogy tanul-e.” (Jászkarajenő)

„Az itteni cigány lakosság között elég sok a feltörekvő. Elég sokan vannak azok a szülők, akik közül az egyik dolgozik, vagy mindkettő is.” (Jánoshida)

„Van igen jómódú köztük, és van az az igazi koszos is, ha szabad illet mondani. Látszik, hogy ki mennyire akar igyekezni. Van, aki nagyon szép családi házában lakik, többre vitte, és igyekszik a gyerekeit is olyan színvonalon tartani. De van a másik véglet is sajnos. Ez azon múlik, hogy ki akar-e törni abból

a közegből, vagy nem akar kitörni. Van, akinek így kényelmesebb. De van, akiben az van, hogy foggal-körömmel harcol azért, hogy kitörjön. Mindenképpen kell, hogy akarja a változást. Vannak olyan családok, ahol nem látszódik a különbség, ahol tényleg látszik az igyekezet. De van, ahol ránézek a kisgyerekekre, és szembetűnő a dolog. Van olyan, hogy magáról a gyerekről már nem is lehet megmondani, hogy milyen származású, mert szépen, rendezetten, jó körülmények között él.” (Csurgó)

„Vannak alulszocializáltak, akikkel sokkal nehezebb bántani, és vannak olyanok, akiken látszik, hogy törődik vele a szülő, figyelemmel kíséri, hogy az iskolában mit csinál a gyerek. Az anyagi rétegződés is látszik a gyerekek öltözködésén.” (Budapest)

„Vannak olyanok, akik megpróbálnak a jelenlegi rendszerhez asszimilálódni. De akkor elköltöznak másik utcába, és tisztességes ember módjára próbálnak élni. De ők kisebbségben vannak.” (Hajdúhadház)

Egy harmadik, viszonylag kis csoportot pedig úgy jellemeztek, mint amely a települési környezet átlagához viszonyítva **„jómódban”** él, de jövedelmének forrása „kétségesnek” tekinthető (mert pl. a többség számára „gyanús” tevékenységeket folytat).

*„Nagy a munkanélküliség, de nem is akarnak dolgozni. Nekem nagyon jó a kapcsolatam a munkaügyi központtal, így tudom, hogy különböző továbbképzéseket szerveznek, de nem igazán vesznek részt rajtuk, pláne olyanokon nem, amikor olyan feltételek vannak, hogy egy bizonyos ideig munkavállalási kötelezettsége is van. Inkább a segélyből akarnak megélni, ami elég borzasztó dolog. Mondjuk nem ez a legfontosabb megélhetési forrásuk, mert megtalálják az útját, módját a pénzszerezésnek. Mert ha kimegyünk a telepre, olyan gazdag családok is vannak, akik munkahellyel nem rendelkeznek, de „pöpecül” élnek. Van, aki rendkívül gazdag, és van, aki rendkívül szegény. A köztes állapotba nagyon kevesen tartoznak. A szegények és nagyon gazdagok egymásból élnek. Tehát a nagyon gazdag a nagyon szegényből. Hivatalosan nyilván nem mondhatom, de uzsorakölcsönökből élnek. Ha egyszer valaki megpróbálkozna azzal, hogy mindenki a munkája után éljen meg, ezeknek a nagyon gazdagoknak az nagyon rossz lenne. Ez talán az élelmessé-
gükre vezethető vissza. Nagyon ügyesen ki tudják használni a másik szerencsétlen helyzetét.” (Boldva)*

A fenti interjúrészletekből jól érzékelhető, hogy a pedagógusok többsége mind a „leszakadó, szegény romák”, mind a „kivételképpen meggazdagodók” életstratégiáját elutasítják, mert morális kifogásaik vannak értékrendjük és megélhetési stratégiáik ellen. A szegénységet és a leszakadást legalább részben az érintettek saját hibájának (nem akarnak, nem szeretnek dolgozni, nem tesznek erőfeszítéseket stb.) tartják, a jómódban élőkről pedig azt feltételezik, hogy nem „tisztességes úton” keresik a pénzt. Kizárólag a nagy erőfe-

szítések árán, "tisztességes munkával", lassan gyarapodó csoport stratégiáját tartják morálisan elfogadhatónak és a többségi normákhoz illeszkedőnek.

Ebből az látszik, hogy a pedagógusok körében tapasztalható, romákkal kapcsolatos „előítéletek” gyökere inkább társadalmi, mint etnikai természetű, amellyel a középosztályhoz tartozó pedagógusok mind a sajátjuktól nagyon különböző „szegények” szubkultúráját és életvitelét, mind pedig az „újgazdagok” értékrendjét elutasítják.

A kérdőívben a roma családokra és gyerekekre vonatkozó megállapításokat a pedagógusok körében gyakran hangoztatott, előre megfogalmazott **sztereotip válaszokkal** mértük. Az adatok szerint több mint kétharmaduk értett egyet valamennyi olyan megállapítással, amely a roma családok és gyerekek negatív jellemzőire vonatkozott, és ugyancsak kétharmaduk osztotta az egyetlen pozitív véleményt is, miszerint a roma tanulók az átlagosnál tehetségesebbek a táncban és a zenében. Ugyanakkor a roma tanulók iskolai közérzetére vonatkozó, a sztereotípiáktól eltérő megállapítással (miszerint az átlagosnál jobban szoronganak az iskolában) mindössze egytizedük értett egyet.

92. táblázat

A roma családok és gyerekek jellemzői a pedagógusok szerint

Jellemzők	Egyetért (%)
<i>Családok</i>	
A roma gyerekek közül többen jönnek ingerszegény környezetből	93,8
A roma gyerekek szülei körében gyakoribb a helytelen életmód	88,1
A roma szülők kevesebbet tesznek azért, hogy legyen munkájuk, mint a nem roma szülők	72,7
A roma szülők kevésbé hajlandók együttműködni az iskolával	70,8
A roma szülők kevésbé tartják fontosnak, hogy gyerekeik jól tanuljanak, mint a nem roma szülők	69,6
A roma családokban gyakran érzékelhető a visszahúzó szokások, hagyományok hatása	69,3
A roma szülők kevesebbet foglalkoznak a gyerekeikkel	65,7
<i>Gyerekek</i>	
A roma gyerekeknek az iskola megkezdésekor kisebb a szókinccse	86,2
A roma gyerekek kevésbé kitartóak a tanulásban	73,0
A roma gyerekek tehetségesebbek a táncban, zenében	66,8
A roma gyerekek jobban szoronganak az iskolában	12,4
Összesen (N)	2372

Pedagógus kérdőív 2006

A pedagógusok többsége az interjú beszélgetések során is elismerte, hogy **létezik a romákkal szemben előítélet a társadalomban általában és**

saját környezetében is. Ugyanakkor a legtöbben saját magukat nem sorolták az előítéletesen gondolkodók közé.

„Előítélet velük kapcsolatban előfordul, a negatív megítélés sok esetben jogos.” (Csögle)

„Biztos, hogy van előítélet, mert azt könnyebben megjegyzi vagy észre veszi az ember, ha egy roma származású követ el valami rosszat. Általában azt mondja az ember, hogy lehetőséget kell adni nekik is, türelmesnek kell lenni velük is. De ha az ember személyesen átél egy romákkal való összeütközést, akkor biztos, hogy más a véleménye, akkor már kisebb a küszöb, az előítéletek miatt.” (Anarcs)

„Mindenhol vannak olyan emberek, akik ha meghallják, hogy roma, akkor már hű, ilyen meg olyan. Tehát ilyen van.” (Csurgó)

„Igen, van előítélet, ezt tapasztalom. Az ültetésnél ezt figyelembe is veszem. Még olyan esetben is van előítélet, ha egy tiszta roma gyereket ültetnek a gyereke mellé. Azt sem szeretik. Bármennyire is akarja az ember elfogadtatni velük, és hiába mutatnak nekik példát, hogy nekem ugyanolyanok mint a másik, itt még mindig nagy az ellenállás a szülők részéről.” (Jászkarajenő)

A pedagógusok egy része azt is elismerte, hogy **kollegái esetében is** tapasztalt már a romákkal szemben előítéletes magatartást, önmaga azonban igyekezett elkülönülni tőlük.

„Én személy szerint mindig ügyeltem arra, hogy semmilyen megkülönböztetés ne érje a roma gyerekeket. Szerintem a kollégáim többsége is hasonlóan cselekszik.” (Tét)

„Kevés tanárnak van előítélete a romákkal szemben, de előfordul, nem mondom.” (Jánoshida)

„Biztos van olyan, akiben van előítélet, csak nem mutatja ki. Nem vagyunk egyformák.” (Jászkarajenő)

A romákkal szembeni előítéleteknek a pedagógusok szerint többféle **forrása** van. Ezek között említették a **deviáns vagy törvénybe ütköző viselkedési módokat** és az átlagostól eltérő, főként a **szegény szubkultúrára jellemző értékrendet és életformát**. (Ez utóbbiba beletartozik a rendszeresség, a racionalitás, a hosszabb távú családi tervezés hiánya ugyanúgy, mint a gyerekgondozás és a velük való törődés középosztálytól eltérő eljárásai.)

„Nem a romaság zavarja az embereket ebben a kérdésben, ahogy az iskolában sem, hanem általában a deviáns viselkedés. Ugyanúgy kell kezdeni a magyar lumpen elemmel is valamit. Tehát ez nem roma kérdés, hanem egyszerűen szociális kérdésnek kéne lennie, és nem bőrszín kérdésének. Mert

olyan szegény magyar családok is élnek itt, akik ugyanebbe a kategóriába tartoznak. Nem tudnak kibújni ebből a körből, és az ő hónapok alá is oda kéne nyúlni.” (Zalaszentbalázs)

„Sajnos a megélhetési bűnözés is a cigányoknál gyakrabban előfordul. És ebből nagyon sokan általánosítanak.” (Nagyrábé)

Az előítéletek másik fő forrásának a pedagógusok **a munka nélkül elért anyagi jövedelmet** tartják, amelybe a kétes eredetű vagy nem egészen törvényes úton elért meggazdagodás, az etnikai alapú segélyezés és támogatás is beletartozik. Különösen a szegénység határán élő, alsó rétegekhez tartozó nem romákat irritálja, hogy mások pusztán etnikai alapon élvezhetnek előnyöket.

„Nagyon sokakat irritál, hogy munka nélkül is ilyen jól meg lehet élni. Ez így van, akár tetszik, akár nem.” (Boldva)

„Városszerte nagyon-nagyon sok az előítéletesség, én ezt tapasztalom. Azt gondolom, hogy ez növekszik, mert szigorítják a szociális segélyek feltételeit. Azt látják az emberek, hogy a romák mindig kapnak, engem meg elutasítottak. Ezáltal hergelik magukat arra, hogy a cigányoknak mindent lehet. Én ebben látom az előítéletesség forrását, az anyagiakban. Mert hogy nem dolgoznak, és mégis kapnak.” (Hajdúböszörmény 2)

„Bennem nincsenek előítéletek, de azért ami manapság történik, az nekem is rosszul esik. Mikor például arról van szó, hogy kiket támogatnak. Egy romát százszorta jobban fognak támogatni, mint egy nem romát. Vagy ha olyan eset van, hogy ha az iskola tanulóinak ötven-hatvan százaléka roma, akkor a nyelvi labortól kezdve, korszerű berendezéseken át még nem tudom, miket nyerhet az iskola pályázatok útján, viszont ha nincs vagy csak kevés a roma, akkor nincs esélye. Ilyenkor felmerül a kérdés, hogy ki is van diszkriminálva?” (Petneháza)

„A segélyezésen is változtatni kell majd, mert nem jó az, hogy kapja a segílyt a semmire, nincs motiválva, nem dolgozik. Ezt maguk a roma szülők mondják egyébként. Elmondták, hogy itt a romákkal nagyon nagy a baj. Nem dolgoznak, nem érdekli őket semmi. Mennek a segélyért, felveszik, és élnek egyik napról a másikra. Nagyon sokat változott a helyzet, negatív irányba.” (Pocsaj)

Az előítéletek harmadik forrásaként **a lokális többségi társadalom „zártságát”** és befelé fordulását jelelték meg a pedagógusok. Ezekben az esetekben arról van szó, hogy a zárt közösségek elutasítása nemcsak a romáknak szól, hanem az ilyen közösségek tagjai más idegenekkel szemben is bizalmatlanok és elutasítók.

„Ezen a vidéken akkora kerítések vannak, hogy véletlenül sem lehet belátni. Itt az emberek teljesen bezárkóznak, és nehezen fogadnak be valakit.” (Hajdúböszörmény)

„A girincsiek összetartóak, és nehezen fogadják be az idegeneket. Engem is nehezen fogadtak el, mikor idekerültem.” (Girincs)

A pedagógusok által tapasztalt tény az is, hogy az előítéletes környezet az előítéletet elszenvedőkben elégedetlenséget, bizalmatlanságot és ellenállást vált ki. Vagyis **az előítéletekre adott válaszreakciók tovább nehezítik a befogadás lehetőségét.**

„Biztosan nekik is rosszul esik – már akik igyekeznek az egymás mellett élés szabályait betartani – ha lecigányozzák őket, és egy kalap alá veszik őket a renitens társaikkal.” (Anarcs)

„Nem lehet külön kezelni őket. Erre nagyon érzékenyek. Ha van, amire nagyon érzékenyek, akkor erre a megkülönböztetésre. Olyan radarjuk van erre, amelyet elképzelni sem tud az ember. Tehát erre nagyon kényesen kell ügyelni.” (Zalaszentbalázs)

Az előítéletek oldását és a befogadás elősegítését a pedagógusok többsége az iskola és a pedagógusok alapvető feladatának tekinti, és beszámolóik szerint a többség igyekszik is minden tőle telhetőt megtenni ennek érdekében. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a pedagógusok közül sem mentes mindenki az előítéletes gondolkodástól, sőt az interjúkban ennek kifejezetten durván megfogalmazott változatai is előfordultak.

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

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

Ezekben az esetekben nemcsak az látszik kétségesnek, hogy hogyan képesek a fent idézett tanárok „oldani” a környezetükben előforduló előítéletes gondolkodást, hanem az is, hogy **képesek lesznek-e bármilyen eredményt elérni a roma gyerekek oktatása során.**

Kapcsolat a roma családokkal

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

- **Negatív életmódminták** (olyan felnőtt szokások, amelyeket a gyerek a felnőttek életmódjából megtanul, s amelyeket a többségi társadalom kifogásol).
- A pénzbeosztás és a **racionális fogyasztás megtervezésének hiánya**, amit a szülők a gyerekekre is átörökítenek.
- **Hanyagság és felelőtlenség** a gyerekekkel való foglalkozásban és nevelésben.
- Az otthoni tanuláshoz szükséges szülői odafigyelés és **segítség hiánya**, gyakran a szülők alacsony iskolázottsága következtében.
- A gyerekek „föltétele” az iskolai programoktól és a közösségi helyzetektől, ami mögött feltehetően **a szülők bizalmatlansága** nyilvánul meg az iskolával és a pedagógusokkal szemben.
- Az iskoláztatás és a tanulás szerepének lebecsülése, vagyis az, hogy **nem törődnek kellőképpen gyerekeik taníttatásával és tanulásával**. Mivel a szülők nem inspirálják tanulásra a gyerekeket (nem érdeklődnek a teljesítményük után, nem jutalmaznak és büntetnek az iskolai teljesítményüket), a gyerekek az átlagosnál **kevésbé motiváltak** a tanulásra, és kevésbé ambicionálják a jó teljesítményt.

Mivel a szülők otthon nem foglalkoznak a gyerekek iskolai feladataival, és általában nem is képesek segíteni nekik a feladatok megoldásában vagy gyakorlásában, **megnehezítik a pedagógusok munkáját**, mert a gyerekek felkészületlenül járnak iskolába. Szülői inspirációk hiányában a gyerekek **könnyebben hagyják félbe a tanulmányaikat**, és kevésbé ambicionálják a középiskolai továbbtanulást, mint ahogy ez az átlagos esetekben történik. Védtelemesebbek azokkal a kortárs hatásokkal szemben (szerelem, házasság, kalandok stb.), amelyek őket az iskolától és a tanulástól való elszakadásra motiválják. A gyerekeknek az iskolához, a tanuláshoz és a továbbtanuláshoz való viszonyát az is meghatározza, hogy **a szülők milyen érzelmi viszonyt táplálnak a pedagógusokkal és az iskolákkal szemben**. A roma családok ese-

tében gyakori, hogy ez a viszony negatív vagy közömbös, ami nyilvánvalóan gyengíti a gyerekek motiváltságát. Végül gyakori probléma az is, hogy mivel **a szülők maguk bizalmatlanok** az iskolával és a pedagógusokkal szemben, a gyerekek is kevésbé nyitottak arra az értékrendre és azokra a magatartásmintákra, amiket a pedagógusok igyekeznek közvetíteni a számukra. Magatartási konfliktusok esetén például ahelyett, hogy a szülők és a pedagógusok együttműködnének a problémák megoldásában, ahogy ez a középosztályi gyerekek esetében szokás, a szülők a gyerekük mellett foglalnak állást, a pedagógusokkal és az intézményekkel szemben.

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

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

Általában az a tapasztalat, hogy a roma szülők és azoknak a hátrányos helyzetű gyerekeknek a szülei, akikkel probléma van az iskolában, ezeket a fórumokat ritkán látogatják. Ennek részben az az oka, hogy a szülők nem szívesen szembesülnek nyilvános fórumokon gyerekeik kudarcával, másrészt pedig az, hogy félszegen mozognak az iskolák hivatalos keretei között, ahol bizonytalannak és gátlásosnak érzik magukat.

- **Iskolai rendezvények (ahol a szülők vendégként, megfigyelőként lehetnek jelen)**

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

- **Családlátogatások**

Ebben a tekintetben az iskolák között jelentősek az eltérések. Van olyan iskola, ahol az osztályfőnöknek minden évben végig kell látogatnia valamennyi tanuló családját, és van olyan, ahol csak „probléma esetén” kerül sor családlátogatásra. A családlátogatásokat a pedagógusok egy része némi félelemmel és bizonytalansággal bonyolítja le.

- **Spontán szülői látogatások az iskolában**

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

A roma szülők és a pedagógusok közötti **konfliktusok** forrása szinte minden esetben az, hogy a szülő úgy érzi, hogy a gyerekével méltánytalanul bán-

tak az iskolában (bántalmazták a társai, rossz jegyet kapott, kiabált vele a pedagógus stb.), és ilyenkor megpróbálja a gyerek érdekeit képviselni. Mivel a roma szülők nem ismerik a pedagógusokkal való együttműködés középiskolai szokás- és eljárásrendjét (pl. nem telefonon kérnek előre időpontot a beszélgetésre), ilyenkor váratlanul (olykor nem megfelelő időben, pl. tanítási óra alatt) jelennek meg az iskolában a problémák tisztázásának szándékával. S mivel sokkal kevésbé kontrollált a magatartásuk, mint a középiskolai szülőknek általában (akik esetleg egy hosszabb, barátságos beszélgetés során fejtik ki a pedagógus álláspontjával szemben a véleményüket), spontán, olykor ingerült állapotban „harcolnak” az igazukért, és védelmezik a gyerekeiket.

A roma szülők indulatait szinte minden esetben fokozzák korábbi kisebbségi sérelmeik, amelyek miatt rendszerint úgy érzik, hogy a „többségi” iskolában roma származása miatt bántak méltánytalanul gyerekükkel. Ezekben a konfliktusos helyzetekben a pedagógusok többsége eltúlzottnak érzi a szülők érzelmi involváltságát, elutasítja a konfliktuskezelés fent leírt módját, és azt is sérelmezi, hogy az adott konfliktust a szülők „etnikai” színezettel ruházzák fel.

„Nekünk van egy olyan kitételünk, hogy a szülő nem minden esetben zavarhatja meg a tanítási órát. Na ezt nem nagyon szokták betartani. Tehát mondjuk 9:20-kor neki eszébe jut, hogy nem adott enni a gyereknek, és akkor behozza a gyereknek a reggelit. Vagy ha vannak kisebb problémák, akkor gondol egyet és bejön, és itt az udvaron mondja a magáét. Hát azért vagyunk, hogy ezeket kezeljük. Én ilyenkor mindig türelmesen el szoktam mondani neki, hogy most az egyszer utoljára, de többet nem. És ez körülbelül addig használ, amíg kiér a tereméből.” (Girincs)

„Előfordulnak konfliktusok, de ez nem csak a roma szülőkre jellemző. Olyan jellegű problémák adódnak, hogy a szülők túlértékelik gyerekük teljesítményét, és ha rosszabb jegyet kapnak, reklamálnak. Előfordult, hogy velem is nyilvánosan kiabált egy apuka. Én megpróbáltam megértetni vele, hogy az a jegy, amit a gyerek kapott, a tudásához képest egyáltalán nem rossz eredmény.” (Tét)

„Hát, van köztük sok agresszív. Olyan értelemben, hogy ha a gyerekének valami bántódása esik, akkor rohan ide föl, ordibálva. Az is előfordult, hogy attól is félni kellett, nehogy megüssön. Személy szerint nekem is volt ilyen ügyem, meg volt még néhány. Amikor például hozzám feljött a szülő, akkor annyi volt, hogy kiabáltam a gyerekével. És a gyerek ezt otthon máshogy adta elő. Tehát ez sokszor abból adódik, hogy a gyerek mást mond, mint ami a valóságban történik. Máshogy festi le. Illetve a szülő többségében úgy jön ide fel, hogy mert az ő gyereke cigány. De hát a magyar gyereket ugyanúgy megverik. Mert a gyerekek között elég sok verekedés tapasztalható mostanában. És ugyanannyi bántódása a magyar gyerekeknek is esik. De ő már úgy szalad ide, hogy csak a cigányt verik. És akkor el szoktuk mondani, hogy ez nem azért van, mert roma a tanuló, hanem volt egy verekedés, és ez előfordul. Igazából sokszor úgy jön fel a szülő, hogy semmi értelme nincs, mert itt az iskolá-

ban a gyerekek már rég kibékültek, már rég túl vannak rajta, csak a szülő mondja a magáét.” (Pocsaj)

„Volt olyan eset, hogy egy alsós kisgyerek csúszdázás közben eltörte a kezét. Hiába állt mellette a tanár, az eset megtörtént. Utána a szülő nagyon szidta a pedagógust, és teljesen kikelt magából. Jobban szidta, mint kellett volna. Vagy ha a gyerekek egymással összevesznek, meglövik egymást, néhanem meg is ütik, akkor a roma szülők bejönnek, veszekednek a tanárral, a másik szülővel, a gyerekekkel.” (Jánoshida)

A fenti példákhoz hasonló konfliktusok kezelésére és mindkét fél megelégedésére szolgáló megoldására a pedagógusok nincsenek felkészülve. Ebből következően a konfliktusos helyzetek tovább növelik a kölcsönös elégedetlenséget és bizalmatlanságot, és nincs semmi, ami gátat szabna a konfliktusok ismétlődésének.

Szegregáció

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

93. táblázat

A roma és nem roma tanulók elkülönített oktatásának következményei a pedagógusok szerint

Szegregáció következményei	Válaszoló pedagógusok száma	Válaszoló pedagógusok aránya (%)
Csak előny	154	7,1
Vegyes	423	19,5
Csak hátrány	1315	60,7
Egyik sem	273	12,6
Összesen	2165	100,0

Pedagógus kérdőív 2006

Az elkülönített oktatás előnyei között a legtöbben azt említették, hogy eredményesebben lehet pótolni a roma tanulók lemaradását, és felszabadultabban érzik magukat egymás között, mint a „vegyes” osztályokban.

94. táblázat

**A roma gyerekek elkülönített oktatásának előnyei a pedagógusok szerint
(a válaszadók százalékában)**

Előnyök	Egyetért (%)
Jobban lehet pótolni a lemaradásukat	37,6
Felszabadultabbak	32,3
Speciális módszereket lehet alkalmazni	24,1
Több lehetőség van a kultúra ápolására	22,6
Nem érzékelik a megkülönböztetést társaiktól	7,6
Nem rontják a többiek haladási esélyeit	7,4
Nem adnak át rossz példát a többieknek	2,6
Összesen (N)	460

Pedagógus kérdőív 2006

Hátránynak pedig azt tekintették a legtöbben, hogy a szegregált oktatás a későbbiekben beilleszkedési problémákhoz vezet.

95. táblázat

**A roma gyerekek elkülönített oktatásának hátrányai a pedagógusok szerint
(a válaszadók százalékában)**

Hátrányok	Egyetért (%)
Később beilleszkedési problémákhoz vezet	46,4
Hiányzik a pozitív példa	37,5
Hátrányos megkülönböztetést jelent	19,2
Hiányzik a sokszínűség	13,2
Összesen (N)	1393

Pedagógus kérdőív 2006

Amikor **értékelő** véleményüket kértük, a fejlesztési projektekbe bekapcsolódó iskolák pedagógusainak nagy többsége **(73%) válaszolta azt, hogy senkinek sem jó**, ha szegregált formában, tehát külön oktatják a roma és nem roma gyerekeket. A pedagógusok nyolc százaléka gondolta ennek éppen az ellenkezőjét, tehát azt, hogy a szegregált oktatás romák és nem romák közös érdeke. 16 százalékuk gondolta úgy, hogy a szegregált oktatás a nem romáknak kedvez, és mindössze három százalék vélekedett úgy, hogy ez a romák számára kedvezőbb.

96. táblázat

A pedagógusok véleménye az etnikai szegregációról

Vélemény	Pedagógusok száma	Pedagógusok aránya (%)
Mindenkinek jobb	179	7,7
Romáknak jobb	78	3,3
Nem romáknak jobb	381	16,3
Senkinek se jó	1695	72,7
Összesen	2333	100,0

Pedagógus kérdőív 2006

Ha tehát összegezzük a továbbképzések előtti véleményeket, **a pedagógusok közel háromnegyede (73%) volt tekinthető az iskolai szegregáció ellenzőjének, és 27 százalékuk pártfogolta valamilyen szempontból a szegregációt.**

97. táblázat

A pedagógusok véleménye az etnikai szegregációról

Vélemény	Pedagógusok száma	Pedagógusok aránya (%)
Helyesli	638	27,3
Ellenzi	1695	72,7
Összesen	2333	100,0

Pedagógus kérdőív 2006

Azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál is több pedagógus helyeselte a roma tanulók elkülönített oktatását az észak-magyarországi és az észak-alföldi, valamint a nagyobb városok iskoláinak pedagógusai közül. A szegregációról kialakított álláspontok az iskolák fejlesztési programjai szerint is különböztek. **A legtöbb olyan pedagógust, aki pártfogolta a roma tanulók elkülönített oktatását, az iskolák közötti integráció megvalósítására vállalkozó intézményekben találtuk, tehát azokban az intézményekben, ahol a közeljövőben a roma tanulók számának jelentős gyarapodása várható.**

98. táblázat

**A szegregációt támogató pedagógusok aránya az iskolák jellemzői alapján
(az összes százalékában)**

Iskolák jellemzői	Helyesli a szegregációt (%)
<i>Régió</i>	
Észak-Magyarország	34,0
Észak-Alföld	32,9
Dél-Alföld	24,9
Dél-Dunántúl	12,4
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	28,5
<i>Településtípus</i>	
Nagyváros	33,6
Kisváros	30,6
Község	23,5
<i>Program</i>	
Iskolán belüli integráció	25,3
Iskolák közötti integráció	40,6
Szegregált iskolák fejlesztése	29,0
<i>Összesen</i>	<i>27,3</i>
<i>Összesen (N)</i>	<i>2316</i>

Pedagógus kérdőív 2006

A pedagógusoknak az etnikai szegregációra vonatkozó véleményét egyéb jellemzőikkel együtt vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy kifejezetten alacsony volt a romák elkülönített oktatásával egyetértők aránya az igazgatók között. Ugyanakkor az átlagosnál gyakrabban helyeselték a roma tanulók külön oktatását a férfi tanárok, a munkahelyükre nagyobb településről bejáró tanárok, az értelmiségi családból származó tanárok, a középiskolai tanári diplomával rendelkezők, valamint azok a tanárok, akik jelenleg olyan osztályokban tanítanak, ahol viszonylag alacsony a roma tanulók aránya.

99. táblázat

**A szegregációt támogató pedagógusok aránya egyéb jellemzőik szerint
(az összes százalékában)**

Tanárok jellemzői	Egyetért a szegregációval (%)
<i>Nem</i>	
Férfi	30,7
Nő	26,1
<i>Életkor</i>	
Átlag alatti	28,7
Átlag feletti	23,9
<i>Lakóhely</i>	
Bejáró	30,9
Helyben lakó	25,8
<i>Apa képzettsége</i>	
Nem diplomás	26,3
Diplomás	32,4
<i>Házastárs foglalkozása</i>	
Nem diplomás	28,1
Diplomás	25,8
<i>Saját képzettség</i>	
Képesítés nélküli	19,1
Tanító	26,1
Gyógypedagógus	17,3
Általános iskolai tanár	28,4
Középiskolai tanár	33,1
Egyéb diplomás	20,0
<i>Munkahelyi pozíció</i>	
Igazgató	12,4
Igazgatóhelyettes	27,4
Beosztott tanár	27,8
<i>Saját osztály</i>	
Roma többség	28,3
Átlagos	26,5
Kevesebb roma	31,4
Összesen	27,3
Összesen (N)	2240

Pedagógus kérdőív 2006

Az iskolán belüli elkülönítésre vonatkozó álláspontokat azzal a kérdéssel próbáltuk tisztázni, hogy mit tennének a pedagógusok akkor, ha egy nem roma szülő azt kérné tőlük, hogy **ültesse el** a gyermekét egy roma gyerek mellől. A válaszadók öt százaléka válaszolta azt, hogy eleve nem ültetne roma és nem roma gyereket egymás mellé, 24 százalékuk megpróbálná lebeszélni a kéréséről a nem roma szülőt, 33 százalékuk a konkrét esetet mérlegelve döntene, 35 százalékuk pedig egyértelműen elutasítaná a kérést. Amikor pedig

azt kérdeztük a tanároktól, hogy mit tennének akkor, ha a nem roma gyerekek szülei azt kérnék tőlük, hogy kezdeményezzék, hogy a roma tanulók egy másik osztályba kerüljenek át, a pedagógusok 72 százaléka válaszolta azt, hogy határozottan elutasítaná ezt a kérést, 17 százaléuk pedig mérlegelés után döntene. Mindössze két százaléuk válaszolta azt, hogy készségesen teljesítené a szülők kérését. (13%-uk nem válaszolt a kérdésre.) **Az osztályok közötti elkülönítést tehát több mint kétszer annyian utasították el, mint az osztályon belüli elkülönítést.**

A válaszokat az iskolák jellemzői szerint vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál gyakoribb volt az integrációs törekvésekkel való azonosulás (a szétültetés és a külön osztályba kerülés kérésének határozott elutasítása) a Dél-dunántúli Régió iskoláiban és a községi iskolákban. Ugyanakkor az átlagosnál ritkábban tapasztaltunk ilyen tanári attitűdöt az iskolák közötti integrációs programra vállalkozó intézmények esetében.

100. táblázat

A roma és nem roma gyerekek szétültetésére vonatkozó szülői kérés megítélése az iskolák jellemzői alapján (a válaszadók százalékában)

Iskolák jellemzői	Szétültetést elutasító pedagógusok aránya (%)	Külön osztályt elutasító pedagógusok aránya (%)
<i>Régió</i>		
Észak-Magyarország	39,0	72,6
Észak-Alföld	30,4	69,9
Dél-Alföld	36,2	71,7
Dél-Dunántúl	44,7	78,1
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	31,1	71,4
<i>Településtípus</i>		
Nagyváros	31,2	68,4
Kisváros	27,8	66,6
Község	39,5	76,5
<i>Program</i>		
Iskolán belüli integráció	34,5	72,5
Iskolák közötti integráció	29,8	63,1
Szegregált iskolák fejlesztése	36,7	74,2
Összesen	34,8	72,3
Összesen (N)	2011	1913

Pedagógus kérdőív 2006

Ugyanezeket a válaszokat a tanárok jellemzői szerint vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a szétültetésre és az elkülönített osztályok szervezésére vonatkozó kérést határozottan elutasítók aránya az átlagosnál magasabb volt minden olyan pedagógus esetében, aki nem (vagy nem csak) tanári képzettséggel rendelkezett (igazgatók, gyógypedagógusok, nem tanári diplomával

rendelkezők, képesítés nélküliek). Vagyis **a tanári képzettség nem növelni, hanem csökkenteni látszik az integrációs hajlandóságot.**

Ugyancsak különbségeket tapasztaltunk az integrációra való hajlandóságot illetően nemek, társadalmi származás és a jelenlegi munkaköri feladatok szerint. Az átlagosnál kevesebben utasították el az etnikai szegregáció igényét a férfi tanárok, a másodgenerációs értelmiségiek és a jelenleg kevés roma tanulót oktató tanárok közül.

101. táblázat

A roma és nem roma gyerekek szétültetésére vonatkozó kérdés megítélése a tanárok jellemzői alapján (a válaszadók százalékában)

Tanárok jellemzői	Szétültetést elutasítók aránya (%)	Külön osztályt elutasítók aránya (%)
<i>Nem</i>		
Férfi	36,2	66,1
Nő	34,8	73,3
<i>Életkor</i>		
Átlag alatti	36,2	71,1
Átlag feletti	34,8	75,0
<i>Lakóhely</i>		
Bejáró	34,4	70,4
Helyben lakó	37,0	73,1
<i>Apa képzettsége</i>		
Nem diplomás	34,4	73,1
Diplomás	37,0	68,8
<i>Házastárs képzettsége</i>		
Nem diplomás	33,8	72,5
Diplomás	37,2	71,9
<i>Saját képzettség</i>		
Képesítés nélküli	50,0	80,6
Tanító	35,6	74,2
Gyógy pedagógus	41,4	78,1
Általános iskolai tanár	32,7	69,7
Középiskolai tanár	35,1	67,5
Egyéb diplomás	43,1	81,0
<i>Munkahelyi pozíció</i>		
Igazgató	45,3	82,8
Igazgatóhelyettes	39,3	76,3
Beosztott tanár	33,9	71,1
<i>Saját osztály</i>		
Roma többség	37,1	74,5
Átlagos	35,2	73,4
Kevesebb roma	30,0	67,2
Összesen	34,7	72,7
Összesen (N)	1960	1927

Pedagógus kérdőív 2006

A megkérdezett pedagógusoknak a viszonya az etnikai alapú szegregációhoz tehát korántsem egyértelmű. **Többségük ugyan elutasítja a roma tanulók elkülönített oktatását, de ennél lényegesen kevesebben lennének hajlandók ezt az álláspontot a nem roma szülőkkel szemben is határozottan képviselni.**

Erre az ambivalenciára utal az is, hogy jóllehet, a pedagógusok többsége nem híve az etnikai típusú szegregációnak, azt tapasztaltuk, hogy **kifejezetten pártfogolják a tanulók teljesítmény és képességek szerinti elkülönítését.** Ennek az álláspontnak a leggyakoribb indoklása az, hogy a tanulók képességeinek a különbözősége nem teszi lehetővé sikeres együtt haladásukat az oktatás során. Vagyis hogy hatékonyabban lehet külön iskolákban, osztályokban vagy csoportokban oktatni a különböző képességű gyerekeket. Annak ellenére, hogy ennek a szakmai meggyőződésnek az igazságát már számos pedagógiai kutatás cáfolta, makacsul tovább él a magyar pedagógusok körében. Olyannyira, hogy amikor a fejlesztési programban részt vevő pedagógusoknak a képességek szerinti szelekcióhoz fűződő viszonyát tudakoltuk azzal a kérdéssel, hogy milyen tanácsot adnának barátaiknak az ideális oktatási környezetre vonatkozóan, **mindössze 13 százalékuk válaszolta azt, hogy ideális oktatási környezetnek tartja az olyan osztályt, ahol különböző képességű gyerekek tanulnak együtt.** Bő egyharmaduk ennél hatékonyabb oktatási formának tartja a képességek szerinti homogén osztályokat, közel egynegyedük pedig a homogén összetételű iskolákat tartja a legkedvezőbb oktatási környezetnek. **A családi környezettel szorosan összefüggő képesség szerinti szelekciónak tehát több mint kétszer annyi (60%) híve akadt a vizsgált pedagógusok között, mint a nyílt etnikai szelekciónak.** (A megkérdezett tanárok 27%-a nem tudott vagy mert állást foglalni ebben a kérdésben.)

102. táblázat

A pedagógusok véleménye a tanulók képessége szerinti ideális tanulói összetételről

Ideális összetétel	Válaszoló pedagógusok száma	Válaszoló pedagógusok aránya (%)
Vegyes osztály	297	12,8
Homogén osztály	838	36,2
Homogén iskola	559	24,1
Bizonytalan	624	26,9
Összesen	2318	100,0

Pedagógus kérdőív 2006

A pedagógusok véleményét az iskolák jellemzői szerint vizsgálva azt találtuk, hogy az átlagosnál is kevesebb híve van a képességek szerinti heterogén osztályoknak az észak-alföldi és a nagyvárosi iskolák pedagógusainak körében, valamint azoknak a pedagógusoknak a körében, akiknek az intézményei

az iskolák közötti integrációt megvalósító programban vesznek részt. Vagyis **pontosan ugyanazok helyeslik leginkább a képességek szerinti szelekciót, akik között a legtöbb híve akadt az etnikai alapú szegregációnk is.**

103. táblázat

A pedagógusok véleménye a tanulók képessége szerinti ideális tanulói összetételről az iskolák jellemzői alapján

Iskolák jellemzői	Vegyes osztály	Homogén osztály	Homogén iskola	Bizonytalan
<i>Régió</i>				
Észak-Magyarország	10,5	38,6	18,9	31,9
Észak-Alföld	9,1	38,6	27,5	24,7
Dél-Alföld	12,4	30,9	24,9	31,7
Dél-Dunántúl	17,8	31,7	20,9	29,6
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	15,5	36,9	23,9	23,7
<i>Településtípus</i>				
Nagyváros	8,3	38,7	25,5	27,5
Kisváros	11,5	39,2	25,3	24,0
Község	15,3	33,7	22,9	28,1
<i>Program</i>				
Iskolán belüli integráció	14,9	35,7	23,3	26,1
Iskolák közötti integráció	6,9	33,8	27,5	31,9
Szegregált iskolák fejlesztése	9,4	37,9	25,1	27,7
<i>Összesen</i>	<i>12,9</i>	<i>36,1</i>	<i>24,0</i>	<i>27,0</i>
<i>Összesen (N)</i>	<i>296</i>	<i>831</i>	<i>553</i>	<i>620</i>

Pedagógus kérdőív 2006

A tanulói összetételről alkotott véleményeket a tanárok egyéb jellemzői szerint vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál is kevesebb híve van a képességek szerinti vegyes osztályoknak a férfi tanárok, a bejáró tanárok, valamint a tanári diplomával nem rendelkezők között. Ugyanakkor az átlagosnál többen tartják célszerűnek a képességek szerinti „vegyes” osztályokat az igazgatók, az igazgatóhelyettesek és a gyógypedagógusok közül. Vagyis **pontosan azok közül helyeslik a legtöbben a képességek szerint különböző tanulók együtt oktatását, akik a szociális és etnikai szempontból különböző gyerekek együtt oktatását is pártfogolják.**

104. táblázat

A pedagógusok véleménye a tanulók képessége szerinti ideális tanulói összetételről egyéb jellemzőik szerint (az összes százalékában)

Tanárok jellemzői	Ideális tanulói összetétel (%)				Össze- sen (%)
	Vegyes osztály	Homogén osztály	Homogén iskola	Bizonytalan	
Nem					
Férfi	8,9	34,8	25,9	30,4	100,0
Nő	13,7	36,3	23,6	26,3	100,0
Életkora					
Átlag alatti	11,1	37,7	24,5	26,7	100,0
Átlag feletti	15,6	34,9	22,0	27,4	100,0
Lakóhely					
Bejáró	9,7	39,7	26,2	24,5	100,0
Helyben lakó	14,2	34,6	23,2	28,0	100,0
Apa képzettsége					
Nem diplomás	12,7	36,5	23,4	27,4	100,0
Diplomás	13,4	34,7	27,4	24,4	100,0
Házastárs foglalkozása					
Nem diplomás	13,5	36,8	23,5	26,1	100,0
Diplomás	11,3	34,7	25,4	28,6	100,0
Saját képzettség					
Képesítés nélküli	13,0	41,3	19,6	26,1	100,0
Tanító	12,2	34,4	25,7	27,6	100,0
Gyógypedagógus	22,5	31,0	18,3	28,2	100,0
Általános iskolai tanár	13,3	37,1	23,0	26,5	100,0
Középiskolai tanár	11,3	36,4	22,5	29,8	100,0
Egyéb diplomás	8,8	41,2	27,9	22,1	100,0
Munkahelyi pozíció					
Igazgató	38,6	18,8	15,8	26,7	100,0
Igazgatóhelyettes	22,8	32,5	22,0	22,8	100,0
Beosztott tanár	10,8	37,4	24,6	27,3	
Saját osztály					
Roma többség	12,0	38,5	25,1	24,4	100,0
Átlagos	13,7	35,5	23,8	26,9	100,0
Kevesebb roma	12,1	35,5	27,4	25,1	100,0
Összesen	13,0	36,1	24,0	26,9	100,0
Összesen (N)	288	801	532	598	2219

Pedagógus kérdőív 2006

Ezek után nem meglepő, hogy szoros összefüggést tapasztaltunk a képességek szerinti tanulói összetétel megítélése és a szegregációra vonatkozó vélemények között. Azok közül a tanárok közül, akik jó megoldásnak tartották a tanulók képességei szerint „vegyes” osztályokat, mindössze 12 százalék volt híve az etnikai szegregációnak, míg azok közül, akik a képességek sze-

rinti homogén osztályokat pártfogolták, 30 százalék, azok közül pedig, akik a homogén összetételű iskolákat pártfogolták, 38 százalék helyeselte az etnikai szegregációt.

105. táblázat

Az etnikai szegregációról alkotott vélemény a tanulói összetétel megítélése szerint

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

Pedagógus kérdőív 2006

Mind az etnikai szegregáció és a képességek szerinti elkülönítés megítélésének szoros korrelációja, mind az álláspontoknak az egyéb iskolai és személyes változókkal való összevetése arra enged következtetni, hogy a fenti két kérdésre adott vélemények **ugyanannak az álláspontnak direktebb és kevésbé direkt megfogalmazásai**. De míg az etnikai szegregáció támogatását a tanároknak csak alig több mint egynegyede (27%) merte nyíltan kifejezni, a képességek szerinti szelekció alkalmazásával már nagy többségük (közel 70%) egyetértett. Vagyis feltételezhető, hogy **a képességek szerinti szelekció elvének helyeslése sok esetben egyszerűen az etnikai szegregáció szakmai érvek mögé rejtett támogatásaként értelmezhető**.

Integráció

Mivel az általunk vizsgált pedagógusok olyan fejlesztési programokban vesznek részt, amelynek a célja a különböző szociális helyzetű és a roma tanulók integrált oktatása, kíváncsiak voltunk arra is, mi a **véleményük az integrált oktatás következményeiről**. A megkérdezett pedagógusok 83 százaléka mondta azt, hogy vannak előnyei a különböző szociokulturális helyzetű tanulók együtt oktatásának, ugyanakkor 62 százalékuk látta úgy, hogy ez hátrányokkal is jár. Tehát a legtöbben előnyöket is és hátrányokat is tulajdonítottak ennek a megoldásnak.

106. táblázat

A pedagógusok véleménye az integrált oktatás következményeiről különböző társadalmi helyzetű gyerekek számára

Következmények	Pedagógusok száma	Pedagógusok aránya (%)
Csak előny	688	30,6
Vegyes	1166	51,8
Csak hátrány	241	10,7
Egyik sincs	155	6,9
<i>Összesen</i>	<i>2250</i>	<i>100,0</i>

Pedagógus kérdőív 2006

Az előnyöket a válaszadó pedagógusok közel fele a különböző réteghelyzetű gyerekek kölcsönös megismerésében, a különböző minták átadásának és a szociális érzékenység fejlődésének lehetőségében látta. Az integrált oktatás hátrányai között a legtöbben olyan tényezőket soroltak fel, amelyek a nem hátrányos többséget veszélyeztetik magatartási és tanulási szempontból. Mindössze 13 százalékuk említette, hogy ez a helyzet a hátrányos helyzetű gyerekek számára alkalmazkodási problémákkal járhat, és alig néhányan gondolták úgy, hogy problémát jelenthet az is, hogy az iskolák, illetve a pedagógusok nincsenek felkészülve az integrált oktatásból adódó szakmai feladatokra.

107. táblázat

A pedagógusok véleménye az integrált oktatás előnyeiről és hátrányairól (a válaszadók százalékában)

Következmények	Pedagógusok aránya (%)
<i>Előnyök</i>	
Kölcsönös megismerés	50,5
Mintaátadás	44,9
Szociális érzékenység	41,7
<i>Hátrányok</i>	
Negatív példák eltanulása	38,5
Magatartási problémák	20,3
Hátrányos tanulási környezet	16,9
Lassú haladás	13,4
Alkalmazkodási problémák	13,1
Alacsony oktatási színvonal	7,3
Iskolák felkészületlensége	3,1
Személyi feltételek hiánya	1,7
<i>Összesen (N)</i>	<i>1054</i>

Pedagógus kérdőív 2006

Ezek után kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen esélyt látnak egyáltalán a pedagógusok a fejlesztési programok **integrációs célkitűzéseinek megva-**

lósulására. A kérdőíves adatokból az derült ki, hogy **a továbbképzések előtt a pedagógusok többsége (69%) egyáltalán nem látott erre reális esélyt.**

Az átlagosnál is kevesebb esélyt látnak az integrációs törekvések megvalósítására az észak-magyarországi és az észak-alföldi, valamint a kisvárosi iskolák tanárai. Ugyanígy nyilatkoztak azoknak az iskoláknak a pedagógusai is, amelyekben a települési szegregáció következtében (elcigányosodott kis-települések) már valóban nincs sok esély a jelenlegi szegregált oktatási helyzet megváltoztatására.

108. táblázat

A pedagógusok véleménye az integráció megvalósíthatóságáról az iskolák jellemzői alapján (az összes százalékában)

Iskolák jellemzői	Nem lát reális esélyt az integrációra (%)
<i>Régió</i>	
Észak-Magyarország	76,8
Észak-Alföld	72,7
Dél-Alföld	67,6
Dél-Dunántúl	61,7
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	67,6
<i>Település</i>	
Nagyváros	70,0
Kisváros	77,2
Község	65,6
<i>Program</i>	
Iskolán belüli integráció	68,0
Iskolák közötti integráció	69,7
Szegregált iskolák fejlesztése	72,8
<i>Összesen</i>	<i>69,4</i>
<i>Összesen (N)</i>	<i>2322</i>

Pedagógus kérdőív 2006

Amikor az integráció megvalósításának esélyéről alkotott véleményeket a pedagógusok egyéb jellemzői szerint is megvizsgáltuk, az derült ki, hogy az átlagosnál gyakrabban látnak erre reális esélyt az igazgatók és az igazgató-helyettesek. Ugyanakkor az átlagosnál gyakoribb, hogy nem látják az integrációt megvalósíthatónak az értelmiségi családokból származó tanárok, a középiskolai tanári diplomával rendelkezők, valamint azok a tanárok, akik jelenleg roma többségű osztályokban tanítanak.

109. táblázat

**A pedagógusok véleménye az integráció megvalósításáról
egyéb jellemzőik szerint (az összes százalékában)**

Tanárok jellemzői	„Nincs reális esély az integrációra” (%)
<i>Nem</i>	
Férfi	71,2
Nő	69,1
<i>Életkor</i>	
Átlag alatti	71,0
Átlag feletti	66,9
<i>Lakóhely</i>	
Bejáró	72,0
Helyben lakó	68,3
<i>Apa képzettsége</i>	
Nem diplomás	68,7
Diplomás	73,1
<i>Házastárs képzettsége</i>	
Nem diplomás	69,3
Diplomás	69,7
<i>Saját képzettség</i>	
Képesítés nélküli	68,9
Tanító	71,2
Gyógypedagógus	68,0
Általános iskolai tanár	67,3
Középiskolai tanár	72,9
Egyéb diplomás	66,7
<i>Munkahelyi pozíció</i>	
Igazgató	41,7
Igazgatóhelyettes	51,5
Beosztott tanár	71,8
<i>Saját osztály</i>	
Roma többség	74,7
Átlagos	68,2
Kevesebb roma	71,4
Összesen	69,4
Összesen (N)	2243

Pedagógus kérdőív 2006

Annak is igyekeztünk utánajárni, hogy az etnikai szegregáció nyílt vagy burkolt hívei miképpen vélekednek az iskoláik által felvállalt integrációs programok megvalósulásának esélyeiről. Nem meglepő, hogy szoros összefüggést tapasztaltunk az integráció megvalósításának esélyéről alkotott vélemények és az ideálisnak tartott tanulói összetétel megítélése között. Az etnikai szempontú szegregált oktatással egyetértő pedagógusok közül 82 százalék, a képességek szempontjából homogén összetételű osztályokat és iskolákat

ideálisnak tartó pedagógusok közül pedig 76 százalék nem látta reális célkitűzésnek az integrációs programok megvalósítását. Vagyis **az etnikai elkülönítést és a képességek szerinti elkülönítést helyeslő tanárok közül 70–80 százalék szakmai meggyőződése ellenére vesz részt az iskolákban elindított integrációs programok megvalósításában, anélkül hogy komolyan hinne ezeknek a programoknak a sikerében.**

110. táblázat

A pedagógusok véleménye az integráció megvalósíthatóságáról a szegregációról alkotott vélemények függvényében

Vélemény	Van-e reális esélye az integrációnak?	
	Nincs	Van
<i>Vélemény a szegregációról</i>		
Helyesli	81,8	18,2
Ellenzi	63,3	36,7
<i>Vélemény az ideális tanulói összetételről</i>		
Vegyes osztály	43,2	56,8
Homogén osztály	75,6	24,4
Homogén iskola	76,4	23,6
Bizonytalan	69,2	30,8
Összesen	68,6	31,4
Összesen (N)	1508	649

Pedagógus kérdőív 2006

A változás értékelése

A továbbképzések megkezdése előtt felvett kérdőíves adatokból és a pedagógusokkal készült interjúkból is az derült ki, hogy annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai integrációját elősegítő programok sikerrel járjanak, nagy szükség lenne **a pedagógusok szemléletének** és olykor nyíltan vagy burkoltan előítéletes attitűdjének megváltozására. A változás tényét a továbbképzések befejezése után kb. fél évvel, tehát **túlságosan korán** mértük, hiszen ilyen rövid idő alatt aligha változhatnak meg bárkinek is a hosszú évek tapasztalatai alapján kialakult nézetei. Mégis kíváncsiak voltunk arra, hogy volt-e a továbbképzés-sorozatnak olyan hatása, amely legalább a kívánatos változásokat elindította.

A 2007 tavaszán meginterjúvott pedagógusok véleménye szerint **a fejlesztési programok egyértelműen pozitív változásokat** hoztak az iskolákba. A változások közül a tanárok az alábbiakat emelték ki:

- szemléletváltozás a pedagógusok körében a hátrányos helyzetű és a roma gyerekek problémáinak megítélését illetően;
- szemlélet- és módszertani változás a hátrányos helyzetű gyerekek többségi befogadását illetően (iskolák közötti és iskolán belüli integráció);
- módszertani változás a hátrányos helyzetű és roma gyerekek oktatását illetően;
- szemlélet- és módszertani változás a szülőkkel való kapcsolattartást illetően.

Ehhez hasonlóan pozitív véleményeket kaptunk akkor is, amikor a kérdőíveken a továbbképzések szemléletváltoztató hatásáról érdeklődtünk. Amikor a továbbképzések előtt megkérdeztük, hogy mi okozza a hátrányos helyzetű gyerekek oktatása során a **legsúlyosabb pedagógiai problémákat** az iskolákban, a pedagógusok leggyakrabban családokkal kapcsolatos „okokat” említettek. Mivel az iskolák és a pedagógusok sem a családok anyagi körülményein, sem életmódján nem képesek változtatni, a hátrányos helyzetű gyerekek oktatása esetében legfeljebb a családi nevelés során kifogásolt deficitek (pl. iskoláztatási ambíciók, szocializációs hiányok) pótlására vállalkozhatnak, illetve javíthatnak a családok és az iskola kapcsolatán annak érdekében,

hogyan az oktatás eredményesebb legyen, és hogy a szülők értékrendjét is képesek legyenek befolyásolni.

Amikor azt kérdeztük, hogy véleményük szerint ezeknek a problémáknak a megoldásához adott-e segítséget a továbbképzés, 55 százalékuk válaszolt igennel. Tehát **a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási problémáinak megoldása tekintetében a továbbképzéseket a pedagógusok több mint fele hasznosnak tekintette.**

Nagyon hasonló válaszokat kaptunk akkor is, amikor ugyanezt a „legsúlyosabb problémákra” vonatkozó kérdést a roma tanulókra vonatkozóan tettük fel a pedagógusoknak. Vagyis a pedagógusok ebben a tekintetben nem láttak jelentős különbséget a roma és nem roma hátrányos helyzetű tanulók között. Amikor a roma tanulók oktatási problémáira vonatkozóan is feltettük azt a kérdést, hogy kaptak-e segítséget ezeknek a problémáknak a megoldásához a továbbképzésektől, a pedagógusok 59 százaléka válaszolt „igennel”, tehát többségük ebből a szempontból is hasznosnak értékelte a továbbképzéseket.

Amikor azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy **milyen speciális feladatokkal** (kihívásokkal) kell megbirkózniuk azoknak a tanároknak, akik roma többségű osztályokban tanítanak, többségük azt válaszolta, hogy több pedagógiai és több szakmai problémával kell megküzdeniük, és nagyobb toleranciára van szükség. Amikor pedig azt kérdeztük, hogy kaptak-e segítséget ezeknek a problémáknak a megoldásához a továbbképzésektől, 71 százalékuk válaszolt igennel. Tehát **a pedagógusok értékelése szerint a továbbképzések ebben a tekintetben is kifejezetten sikeresnek voltak tekinthetők.**

Amikor az iskolák jellemzői szerint is megvizsgáltuk a pedagógusok értékelő megjegyzéseit, az derült ki, hogy mind a három szempontból (a hátrányos helyzetű gyerekek, a roma gyerekek és a roma többségű osztályok problémáinak megoldása) a Dél-alföldi Régió pedagógusai voltak a leginkább elégedettek, és a roma többségű osztályok problémáinak megoldása szempontjából a Dél-dunántúli Régió pedagógusai, valamint az iskolák közötti integrációs programban részt vevő pedagógusok is az átlagosnál elégedettebben nyilatkoztak.

111. táblázat

**Milyen problémák megoldásában segített a továbbképzés? –
az iskolák jellemzői alapján**

Iskolák jellemzői	Szociálisan hátrányos helyzetűek problémáinak megoldásában (%)	Roma tanulók problémáinak megoldásában (%)	Roma többségű osztályok problémáinak megoldásában (%)
<i>Régió</i>			
Észak-Magyarország	57,2	59,4	67,2
Észak-Alföld	55,1	59,3	69,7
Dél-Alföld	60,8	71,1	84,9
Dél-Dunántúl	53,5	61,4	75,3
Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország	51,2	52,7	63,3
<i>Település</i>			
Nagyváros	50,4	51,1	64,7
Kisváros	52,5	62,2	69,3
Község	56,7	60,3	73,2
<i>Program</i>			
Iskolán belüli integráció	55,3	60,4	72,6
Iskolák közötti integráció	51,9	59,0	75,7
Szegregált iskolák fejlesztése	53,9	56,9	66,3
<i>Összesen</i>	<i>54,7</i>	<i>59,3</i>	<i>70,9</i>
<i>Összesen (N)</i>	<i>1685</i>	<i>1516</i>	<i>1307</i>

Pedagógus kérdőív 2007

Amikor pedig a fenti problémák megoldására kapott segítséget **az egyes továbbképzések** szerint elemeztük, az derült ki, hogy mindhárom problémakör megoldásában az átlagosnál is nagyobb segítséget kaptak a pedagógusok a tanulói értékeléssel és a multikulturális neveléssel foglalkozó továbbképzéseken. Ezenkívül a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatási problémáinak megoldásában az átlagosnál is több segítséget kaptak a drámapedagógiával foglalkozó továbbképzéseken, a roma tanulók oktatási problémáinak megoldásában pedig az óvoda és iskola közötti átmenettel foglalkozó továbbképzéseken. A roma többségű osztályokban jelentkező problémák megoldásában a fentiekén kívül a tanári kommunikációval foglalkozó továbbképzéseket is hasznosnak minősítették.

112. táblázat

Milyen problémák megoldásában segített a továbbképzés? – a pedagógusok véleménye az egyes továbbképzésekről

Továbbképzés	Szociálisan hátrányos helyzetűek problémáinak megoldásában (%)	Roma tanulók problémáinak megoldásában (%)	Roma többségű osztályok problémáinak megoldásában (%)
Integrációs pedagógiai rendszer	56,0	61,3	72,6
Árnyalt értékelés a gyakorlatban	64,5	66,3	83,3
Tanórai differenciálás a gyakorlatban	55,3	59,5	69,5
Drámapedagógia	61,9	61,2	84,0
Kooperatív tanulás	51,7	56,9	70,2
Professzionális tanári kommunikáció I.	52,6	58,5	77,2
Professzionális tanári kommunikáció II.	43,8	58,5	85,3
Multikulturális tartalmak és interkulturális nevelés	63,8	67,8	75,2
Tevékenységek központú pedagógiák	56,0	57,1	64,1
Óvoda–iskola átmenet megkönnyítése	57,7	65,2	76,2
Projektpedagógia	41,9	55,0	71,8
Hatékony tanuló-megismerési technikák I.	49,9	55,0	67,2
Hatékony tanuló-megismerési technikák II.	44,6	52,4	61,4
<i>Összesen</i>	<i>54,7</i>	<i>59,3</i>	<i>70,9</i>
<i>Összesen (N)</i>	<i>1719</i>	<i>1548</i>	<i>1328</i>

Pedagógus kérdőív 2007

A pedagógusok többsége tehát úgy értékelte a továbbképzéseket, hogy azok **pozitív irányban befolyásolták a hátrányos helyzetű és roma gyerekek problémáinak megítélését, és segítséget nyújtottak oktatási és nevelési problémáik kezelésében.**

Az iskolai kudarcok megítélése

A szemléletmódban bekövetkezett változásokat a második (továbbképzések utáni) kérdőívben úgy próbáltuk rögzíteni, hogy a továbbképzések után a pedagógusoknak feltettük ugyanazokat a kérdéseket a hátrányos helyzetű gyere-

rekekre, a roma tanulókra, a szegregációra, illetve az integráció lehetőségére vonatkozóan, amelyeket a továbbképzések elkezdése előtt is megkérdeztünk.

Mindenekelőtt igyekeztünk tisztázni, hogy mennyire érzik a pedagógusok az iskolák és saját maguk felelősségét abban, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak az átlagosnál gyakrabban **kudarcos az iskolai pályafutásuk**. Azt tapasztaltuk, hogy erre vonatkozó véleményük a továbbképzések hatására alig változott. Akár csak a továbbképzések előtt, az iskolai kudarcok okait továbbra is főként a családok jellemzőiben (szülők hanyagsága, ingerszegény családi környezet, helytelen életmód, családi szocializáció hiányosságai stb.) látták, másodsorban a megfelelő színvonalú óvodáztatás hiányában, és csak harmadsorban magyarázták az iskolai tényezők hiányosságaival.

113. táblázat

**Az iskolai kudarcok oka a pedagógusok véleménye szerint
(öt fokú skála átlaga, 1 = gyenge hatás, 5 = erős hatás)**

Okok	Továbbképzés előtti vélemény (átlagérték)	Továbbképzés utáni vélemény (átlagérték)
<i>Családi okok</i>		
Szülők hanyagsága, nemtörődősége	4,54	4,56
Otthoni ingerszegény környezet	4,31	4,36
Család helytelen életmódja	4,30	4,30
Családi szocializáció hiányosságai	4,11	4,28
Szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával	4,10	4,02
Iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	4,08	4,11
Genetikus tényezők, öröklött adottságok	3,44	3,54
Család szegénysége, szülők munkanélkülisége	3,23	3,32
Családi okok (átlag)	4,01	4,06
<i>Óvodai előzmények</i>		
A megfelelő óvodáztatás hiánya	3,46	3,66
Korai fejlesztés hiánya az óvodában	3,38	3,54
Óvodai előzmények (átlag)	3,42	3,60
<i>Iskolai okok</i>		
Iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal	3,19	3,25
Alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában	3,00	3,13
Egyéni bánásmód hiánya az iskolában	2,97	3,04
Pedagógusok túlterheltsége	2,76	2,90
Pedagógusképzés hiányosságai	2,74	2,83
Szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában	2,67	2,76
Pedagógusok alacsony bérezése	1,81	1,97
Iskolai okok (átlag)	2,73	2,84
Összesen (N)	2445	2040

Pedagógus kérdőív 2006, 2007

Azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok többsége mind a továbbképzések előtt, mind utána csak **korlátozott lehetőségét** látta annak, hogy az iskola a családból hozott szocializációs hátrányokat **kompenzálja**. Jelentős mértékű kompenzációra a továbbképzések előtt 21 százalékuk, utána pedig 27 százalékuk látott esélyt. Nagyjából ilyen mértékben változott azoknak az aránya is (14-ről 10%-ra), akik csak minimális lehetőséget látnak a családból hozott hátrányok iskolai kompenzációjára. Ebben a tekintetben a roma és nem roma hátrányos helyzetű tanulók megítélése között nem tapasztaltunk jelentős különbséget. Vagyis ebben a kérdésben is ugyanaz volt a helyzet, mint az előbbiben: **a továbbképzések hatására csak minimális mértékű pozitív irányú változás volt regisztrálható.**

114. táblázat

**Milyen mértékben kompenzálhatja a szocializációs hátrányokat az iskola?
– a pedagógusok véleménye a továbbképzés előtt és után**

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

Pedagógus kérdőív 2006, 2007

Hasonló eredményre jutottunk akkor is, amikor azt hasonlítottuk össze, hogy mit gondoltak a továbbképzések előtt és után a hátrányos helyzetű gyerekek szocializációs deficitjeinek iskolai kompenzációját befolyásoló tényezőkről. **A továbbképzés előtti és utáni sorrend semmit sem változott** abban a tekintetben, hogy a legnagyobb szerepet a gyerekek tanuláshoz való viszonyának (szorgalom, hozzáállás), ezután pedig a családi körülményeknek tulajdonították. Ehhez képest lényegesen kisebb szerepet tulajdonítottak az iskolai tényezőknek, köztük saját attitűdjüknek és felkészültségüknek. De kétségtelen, hogy ez utóbbiak jelentőségének a megítélése a továbbképzések hatására – csekély mértékben bár, de – változott. Vagyis legalább **néhányan azért belátták, hogy az iskolai feltételeknek nagyobb a szerepük, mint ahogy ezt korábban gondolták.**

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

115. táblázat

A kompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők
(öt fokú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = döntő mértékben)

Tényező	Továbbképzés előtti vélemény (átlag)	Továbbképzés utáni vélemény (átlag)	Továbbképzés utáni vélemény roma tanulók esetében (átlag)
<i>Gyerek maga</i>			
Gyerek szorgalma, hozzáállása	4,60	4,62	4,69
<i>Család</i>			
Szülők hozzáállása	4,58	4,55	4,56
Család életmódja	4,13	4,10	4,19
Család és az iskola kapcsolata	4,19	4,18	4,27
Család kultúrája	3,91	3,89	3,89
Család szociális helyzete	3,43	3,55	3,67
Család (átlag)	4,04	4,05	4,11
<i>Iskola</i>			
Pedagógusok türelme	4,09	4,13	3,76
Iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek	3,94	4,02	3,70
Pedagógusképzés tartalma	3,50	3,67	3,48
Felszereltség, eszközökkel való ellátottság	3,30	3,39	3,19
Tanulók társadalmi összetétele az iskolában, osztályban	3,28	3,45	3,29
Iskola (átlag)	3,60	3,73	3,48
Összesen (N)	2434	2026	1970

Pedagógus kérdőív 2006, 2007

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

116. táblázat

Van-e pedagógiai szempontból különbség a roma/nem roma származású hátrányos helyzetű tanulók között? – a pedagógusok véleménye a továbbképzés előtt és után

Különbség romák és nem romák között	Továbbképzés előtti vélemény (%)	Továbbképzés utáni vélemény (%)
Van	37,0	35,6
Nincs	63,0	64,4
Összesen	100,0	100,0
Összesen (N)	2411	1954

Pedagógus kérdőív 2006, 2007

Az integráció megítélése

A továbbképzések előtt összegyűjtött adatokból az derült ki, hogy a pedagógusok többsége ellenzi a szociális és etnikai alapú szegregációt, de kifejezetten híve a tanulók képességek és tanulmányi eredmények szerinti csoportokban történő oktatásának. Azt tapasztaltuk, hogy a továbbképzések **erre vonatkozóan sem hoztak jelentős változást**. A továbbképzések előtt mindössze 13 százalékuk tartotta ideális tanulócsoporthoz a képességek szempontjából vegyes összetételű osztályokat, s ez az arány kétségtelenül növekedett (22%-ra). De a képességek szempontjából ideálisnak tartott homogén iskolák mellett érvelők aránya 24 százalékról mindössze 21 százalékra csökkent, és az ennek a kérdésnek a megítélésében „bizonytalanok” aránya sem változott jelentősen.

117. táblázat

Ideális tanulói összetétel a tanulók képességei szempontjából – a pedagógusok véleménye a továbbképzés előtt és után

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

Pedagógus kérdőív 2006, 2007

A továbbképzések előtt a pedagógusok 28 százaléka nyilatkozott úgy, hogy helyesli az etnikai alapú szegregációt. Ez az arány a tovább-

képzések után 24 százalékra csökkent. Korábban egynegyedük vélte úgy, hogy a nem roma gyerekeknek jobb, ha romák nélküli osztályokba járnak, ez a továbbképzések hatására egyötödre változott. A továbbképzések előtt bő egytizedük volt azon a véleményen, hogy a romáknak is előnyösebb a szegregált oktatás, és szűk egytizedüknek a továbbképzések után is ugyanez maradt a véleménye. Vagyis megállapítható, hogy **a hátrányos helyzetű, köztük a roma gyerekek szegregált oktatásának megítélését a pedagógusok esetében a továbbképzések kétségtelenül pozitív irányba, de csak meglehetősen kis mértékben befolyásolták.**

118. táblázat

Vélemény az etnikai szegregációról

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

Pedagógus kérdőív 2006, 2007

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

119. táblázat

Az integrált oktatás kérdésének megítélése a pedagógusok körében

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

Pedagógus kérdőív 2006, 2007

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

120. táblázat

Az integrált oktatás következményei a pedagógusok szerint az eltérő társadalmi helyzetű és a roma gyerekek esetében

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

Pedagógus kérdőív 2006, 2007

Amikor az interjúk során a pedagógusoktól az integrált oktatás megvalósításának esélyeiről érdeklődtünk, az alábbi **helyzetkép** tárult elénk:

- Az egyiskolás kistelepüléseken, ahol **a lakóhelyi szegregáció következtében már nincs esély az integrált oktatás bevezetésére**, a továbbképzések olyan tekintetben voltak hasznosak a pedagógusok számára, hogy javították a gyerekekhez és a szülőkhöz való viszonyukat, és segítségükre voltak a nehéz pedagógiai helyzetek és a konfliktusok megoldásában.
- **Az iskolán belüli szegregáció** felszámolására vállalkozó iskolák egy részében a pedagógusok szerint korábban sem volt jellemző a roma tanulók osztályok közötti elkülönítése.

„Itt soha nem volt szegregáció. A roma tanulók soha nem tanultak külön osztályban, soha nem ültek külön padban, mindig igyekeztünk őket vegyesen elhelyezni, meg egyáltalán teljesen egyenrangúként kezelni. Elkülönítés tehát egyáltalán nincs. Most már párhuzamos osztály sincs, de amíg volt párhuzamos

mos osztályunk, addig is nagyon ügyeltünk arra, hogy ne képesség szerint legyenek szétszedve. Tehát nem úgy szedtük szét őket, hogy jobb-gyengébb. A fiúk-lányok arányát szoktuk megnézni, hogy az nagyjából azonos legyen. Nem igazán tartom jónak ugyanis a jó-gyenge megosztást, mert nem jó a felsőbbrendű tudatot belenevelni a gyerekekbe, aki nagyon jó, abba sem. Legyen segítőkész, tudjon segíteni tanuló párban a másikkal, ez legalább annyit ér, mint a jó tanulmányi eredmény.” (Zalaszentbalázs)

Az iskolán belüli szegregáció felszámolására vállalkozó iskolák egy másik részében korábban voltak roma többségű osztályok. Olyan pedagógus azonban egy sem akadt a válaszadók között, aki ezt az etnikai szegregáció elvének érvényesítésével indokolta volna. Ezekben az esetekben a pedagógusok szerint az oktatási-nevelési szempontból problematikus gyerekeket különítették el speciális osztályokba, akiknek a többsége hátrányos helyzetű és roma származású volt.

„A speciális tagozaton elképzelhető, hogy egy-egy osztályban csak roma gyerekek vannak. De ők se célzottan, csak éppen annyian vannak.” (Csurgó)

„Nincs elkülönítés, tehát integrálva vannak a gyerekek. Vannak a kis létszámú osztályok, ahol azok a gyerekek vannak, akiket bevizsgáltak, és elvileg más iskolába kellene, hogy járjanak. Ott a túlnyomó többség roma származású.” (Boldva)

„Pár évvel ezelőtt próbáltuk azt csinálni, hogy párhuzamos osztályt indítottunk. A bemenetvizsgálaton megnéztük a gyengébben teljesítő gyerekeket, és azokat beraktuk egy osztályba. De nem azt néztük, hogy ki roma vagy nem roma, mert abban az osztályban is volt roma is, meg nem roma is. De aztán ezt meg kellett szüntetni, nehogy szegregáció gyanújába keveredjünk.” (Segesd)

Vizsgálatunk adataiból arra lehet következtetni, ezeknek az iskoláknak a többségében a fejlesztési program és a továbbképzések hatására **reális esély van arra, hogy megszüntessék a korábbi szegregációs gyakorlatot, és megvalósítsák az iskolán belüli integrációt.**

Az iskolák közötti szegregáció felszámolására vállalkozó intézmények közül azokban, amelyekben eddig is sok volt a hátrányos helyzetű és roma tanuló, a pedagógusok egyértelmű támogatással fogadták az integrációs fejlesztést.

„A rendszerváltás körüli iskolaválasztási liberalizmus teljesen felborította az itteni szociokulturális helyzetet. Diákjaink közül mára több mint hetven százalék a roma etnikumhoz tartozik. Tipikusan az a helyzet, amelyre a kötelező körzetesítés visszaállítása jó hatással lenne! Komolyan javaslom: aki a gyermekét más iskolába viszi, fizesse meg a fejkvótát, illetve annak egy részét, és a megfelelő összegek maradjanak az eredeti körzethez tartozó iskolában.” (Csobánka)

Azokban az iskolákban viszont, ahova eddig kevés hátrányos helyzetű és roma tanuló járt, s ahol most arányuk növekedése várható, a pedagógusok meglehetősen szkeptikusan nyilatkoztak az integrációs tervek megvalósításának esélyeiről. Ezek a pedagógusok, annak ellenére, hogy ők maguk részt vesznek benne, sőt esetenként azonosulnak is a program célkitűzéseivel, úgy gondolják, hogy **a nem roma szülők ellenállásán fognak megbukni az integrációs törekvések**. Ha az önkormányzatok és az iskolák igyekeznek is betartani az erre vonatkozó új szabályokat, a nem roma szülők meg fogják találni azokat az eljárásmodokat, amelyekkel az integráció megakadályozható.

„Ez addig fog működni, amíg egy tehetősebb csoport gyerekét meg nem verik. Onnantól kezdve egyenes út vezet az egyházi iskolába. Sőt, olyat is hallani, hogy nem fogják megvárni, hogy ezek ide beszivárognak, és máris elkezdtek a maguk kis érdekérvényesítését. Esetleg elindulnak egy olyan irányba, hogy nyitnak egy magániskolát. Ez már szóbeszéd tárgya, hogy magániskolát alapítanak. Most a törvényi módosítást nagyon igyekszik az önkormányzat megvalósítani. De amikor majd szeptemberben megjelennek itt a roma családok, mert azt ugye tetszik tudni, hogy a roma családok elég látványosan tudnak megjelenni. Tehát akik jönnek, azok látványosan jönnek, csapatosan jönnek, mert csapatban van az erő, ezt a képet sugallják, és elég hangosan kommunikálnak. Akkor majd megdöbben arcokat lehet felfedezni. Hogyha majd gondok lesznek, és nem tudjuk őket kezelni, és mondjuk annak a tehetősebb gyerek szülőjének a sérelmét nem tudjuk orvosolni, az majd elindíthat egy lavinát. Beindíthatja a lavinát három irányba. Már most megfogalmazódott, hogy abba az egyházi iskolába, amelyik valaha tizenegynéhány fős osztályokkal indult, most hetven gyerek iratkozott be elsőbe. Ez döbbenetes szám. Nem vették fel őket, mert ők sem tudják egyelőre leültetni őket, és nem akarnak negyven fős osztályt elindítani. De azt gondolom, hogy ez a szám önmagáért beszél. Azt szokták mondani, hogy az a szülő, akinek van egy csepp esze, kiveszi az ilyen közezből a gyereket. Mert eddig is volt itt roma gyerek, hogy ne lett volna, minden osztályban volt egy-kettő. De amikor ezek, mondjuk, összekerülnek négyen-öten, megsokszorozódnak. És innentől kezdve egy értelmiségi szülő, akinek nem az a lényeg, hogy a gyerek itt legyen az iskolában, meg hogy gondoskodjanak arról a nevelők, hogy épségben menjen haza, hanem az az érték, hogy nívós ismeretanyagot közvetítsenek, meg képességet fejlesszenek, ami ugye nem nagyon történik meg egy ilyen helyzetben, az a szülő egy idő után be fog sokallni.” (Hajdúböszörmény 2)

És végül olyan pedagógusok is közreműködnek a fejlesztési programokban, akik kétségbe vonják az integráció szükségességét, és maguk sem hisznek pozitív eredményeiben.

„Kérdés, hogy van-e értelme és létjogosultsága az erőltetett integrációnak. Mert nekem az a véleményem, hogy nem nagyon van. Mert az erőltetett integrációnak több a negatív hatása. Azt gondolom, hogy nem azt kellene nézni,

hogy ki milyen származású, hanem azt, hogy hová való a képességei szerint. És nem kellene erőltetni, hogy azért, mert ő roma, akkor őt be kell integrálni. Mert lehet, hogy van olyan gyerek, akinek az esetében a szegregáció hasznosabb lenne, mint az integráció.” (Boldva)

Adatainkból úgy látszik, hogy egyáltalán nem véletlen, hogy az iskolák közötti integrációt megvalósító fejlesztési programra jelentkeztek a legkevesebben. Ugyanis valamennyi általunk vizsgált szempontból (a hátrányos helyzetűekhez és a romákhoz való viszony, a szegregáció és az integráció megítélése) úgy látszik, hogy **ennek a programnak az iskolákon belül (pedagógusok és szülők körében) is bőségesen akadnak ellenzői**, vagyis a program lebonyolításának sikeréhez ezekben az esetekben az átlagnál is több támogatásra és segítségre van szükség.

Összegzés

A rendelkezésünkre álló adatok alapján összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a továbbképzések előtt a pedagógusok:

- Közel egyharmada helyeselte az etnikai szegregációt az iskolákban.
- Közel kétharmada helyeselte a képességek szerinti elkülönítést.
- Az iskolai kudarcok legfőbb okát többségük a családi környezetben látta.
- Háromnegyedük nem látott esélyt a szocializációs deficitek eredményes iskolai kompenzálására.
- Több mint kétharmaduk pedig nem látott reális esélyt az integrált oktatás megvalósítására.

A fenti véleményeket az iskolák jellemzőivel és a pedagógusok egyéni jellemzőivel összevetve viszonylag pontosan kijelölhetők voltak azok a csoportok is, amelyek pozitív, illetve negatív álláspontot képviselnek a szegregáció megszüntetésével kapcsolatban:

- Különösen gyakori volt az integrációt elutasító attitűd az észak-magyarországi, az észak-alföldi és a nagyvárosi iskolákban.
- Az iskolák vezetői pozitívabb attitűddel viszonyultak az integráció kérdéséhez, mint a beosztott pedagógusok.
- Negatív attitűdöt leggyakrabban a magasabban képzett tanárok és a más településen élő tanárok esetében tapasztaltunk.

- Ugyancsak az átlagosnál gyakoribb volt a negatív viszony az integrációhoz az iskolák közötti integrációs programra vállalkozó intézmények pedagógusainak körében. Vagyis ennek a programnak a megvalósítása ígérkezik a legkevésbé sikeresnek.

A hatásvizsgálat során a pedagógusok szemléletében bekövetkezett változásokról egyrészt magukat a pedagógusok kérdeztük meg, másrészt úgy próbáltuk rögzíteni a változásokat, hogy a továbbképzések után feltettük nekik ugyanazokat a kérdéseket a hátrányos helyzetű gyerekekre, a roma tanulókra, a szegregációra, illetve az integráció lehetőségére vonatkozóan, amelyeket a továbbképzések elkezdése előtt is megkérdeztünk. A pedagógusok „értékelése” egyértelműen pozitív képet mutatott, vagyis többségük úgy érezte, hogy a hátrányos helyzetű és roma tanulók problémáinak megítélését és a velük kapcsolatban felmerülő problémák kezelését a továbbképzések egyértelműen pozitív irányban befolyásolták.

A továbbképzések előtt és után feltett kérdések összehasonlítása alapján azonban korántsem látszanak olyan jelentősnek a pozitív irányú változások:

- A továbbképzések előtt a pedagógusok közel egyharmada helyezte az etnikai szegregációt az iskolákban, ez a továbbképzések hatására egynegyedre csökkent.
- A továbbképzések előtt közel kétharmaduk helyezte a képességek szerinti elkülönítést, ez a továbbképzések hatására 51 százalékra csökkent.
- A továbbképzések előtt az iskolai kudarcok legfőbb okát többségük a családi környezetben látta, és sokkal kisebb mértékben magyarázták az iskolai tényezők hiányosságaival. Ez az álláspont a továbbképzések után sem változott lényegesen.
- A pedagógusok többsége mind a továbbképzések előtt, mind utána csak korlátozott lehetőségét látta annak, hogy az iskola a családból hozott szocializációs hátrányokat eredményesen kompenzálja.
- A továbbképzések előtt több mint kétharmaduk (69%) nyilatkozott úgy, hogy nincs reális esély az integrált oktatás megvalósítására, s ez az arány a továbbképzések hatására is csak a válaszadók szűk kétharmadára (61%) csökkent.

Vagyis a továbbképzések kétségtelenül pozitív irányban, de viszonylag kis mértékben befolyásolták a pedagógusok szemléletének alakulását a hátrányos helyzetű és roma gyerekek helyzetének megítélésével, valamint a szegregáció és integráció kérdésének megítélésével kapcsolatban.

Amikor programonként értékeltük a pedagógusok szemléletének változását, az derült ki, hogy az egyiskolás kistélepüléseken, ahol a lakhelyi szegregáció következtében már nincs esély az integrált oktatás bevezetésére, a

továbbképzések olyan szempontból voltak hasznosak a pedagógusok számára, hogy javították a gyerekekhez és a szülőkhöz való viszonyukat, és segítségükre voltak a nehéz pedagógiai helyzetek és a konfliktusok megoldásában.

Az iskolán belüli szegregáció megszüntetésére vállalkozó iskolák esetében a fejlesztési program és a továbbképzések hatására reális esély látszik arra, hogy megszüntessék a korábbi szegregációs gyakorlatot, és az iskolákon belül megvalósítsák az integrációt.

Ugyanakkor adatainkból az is látszik, hogy nem véletlen, hogy az iskolák közötti integrációt megvalósító fejlesztési programra jelentkeztek a legkevesebben. Ugyanis valamennyi általunk vizsgált szempontból (a hátrányos helyzetűekhez és a romákhoz való viszony, a szegregáció és az integráció megítélése) úgy látszik, hogy ennek a programnak az iskolákon belül (a pedagógusok és szülők körében) is bőségesen akadnak ellenzői, vagyis a program lebonyolításának sikeréhez ezekben az esetekben az átlagosnál is több támogatásra és segítségre lenne szükség.

Irodalom

- CSÁKÓ Mihály (2002): ...És a doktor úr gyereke? *Educatio*, nyár, 211–226.
- DEÁK Zsuzsa & NAGY Mária (1997): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: OKI *Tanári pálya- és életkörülmények*. Budapest: Okker.
- HAVAS Gábor, KEMÉNY István & LISKÓ Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet & Új Mandátum. [Társadalom és Oktatás; 21].
- IMRE Anna (1997): Szakok – pedagógusok. In: OKI: *Tanári pálya- és életkörülmények*. Budapest: Okker.
- ITTK, ITHAKA & TÁRKI (2004): *A magyar társadalom és az Internet 2005 végén – „A digitális jövő térképe”*. [Gyorsjelentés a World Internet Project 2005 végi magyarországi kutatás eredményeiről].
- KSH (2006): Létszám és kereset a nemzetgazdaságban, 2006. január–szeptember. [Gyors tájékoztató a Központi Statisztikai Hivatal legfrissebb adataiból].
- LISKÓ Ilona (2003): *A pedagógus továbbképzés rendszere*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. [Kézirat].
- LISKÓ Ilona & HAVAS Gábor (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: FKI. [Kutatás közben; 266].
- OKM (2006): *Oktatási évkönyv 2005/2006*.
- OKI (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- TÓT Éva (2006): *A tanárok informatikai kultúrájának átalakulása az 1998/99-ben végzett empirikus vizsgálat eredményeivel összevetve*. Budapest: FKI. [Kézirat].

Summary

Ilona Liskó – Anikó Fehérvári:

A Study of the Efficiency of Teachers' In-Service Trainings Organized within the Framework of the Educational Integration Program, Supported by the Human Resources Development Operative Program

Commissioned by sulíNova Kht (sulíNova Public Interest Company), our research team investigated the efficiency of in-service training programs within the framework of the Educational Integration Program as organised by sulíNova Kht. In 2006-2007, the in-service teacher trainings of three different programs (which had to be competed for) were looked at. All three programs first of all aimed at making real the educational integration of Roma and disadvantaged pupils—and also wished to examine the development of institutions serving to educate such pupils. The first of the three programs was targeting integration that can be brought about *within* a school (i.e. the desegregation of socially and ethnically segregated groups of pupils); the second sought to see the ending of segregation *between* schools; while the third program pursued the goal of developing provincial schools (schools in small villages having a reduced number of inhabitants) that are hopelessly segregated for reasons pertaining to the actual settlement.

Teachers' in-service trainings, ones involving the whole of the teaching staff of a school, were connected with all three programs. The aim of the efficiency study here was to investigate these in-service training programs—thus, we had to see the teachers of successfully applying schools as the sample for our research; and we wanted to explore the composition and the level of education of teachers taking part in such trainings, and get evaluations of the trainings and influences exerted via such trainings on the attitudes of participating teachers.

Within the framework of this study, data was first gathered with regard to teachers within the participating schools before the beginning of the trainings (in the spring of 2006). The number of pupils per teacher was 9.6 in the investigated institutions, being somewhat lower than the national average (10.1) for that year. This fact might be readily explained by the high number of provincial schools involved. Data gathered in relation to the level of teachers' education clearly supported the argument that the more disadvantageous the composition of pupils was, the lower the level of teachers' education was likely to be. Furthermore, in schools where the composition of pupils was the most disadvantageous, the number of teaching staff was more often—and also to a greater degree—incomplete compared with the case of the national

average. In these institutions, non-qualified and substitute teachers helped harm the overall level of instruction. In spite of the fact that 68% of the schools participating in the development projects operated in small villages, 59% of the teaching staff of such schools lived in a town—in other words, pupils who had to attend school in a settlement that was different from that of their home went from one small village to another one; and more than one-quarter of the teachers came to work from a town to a small village.

Three-quarters of the teachers were female; their average age was 41 years. Compared with the average, we found more male teachers in schools where the composition of pupils was more disadvantageous compared to the average (N.B. applicants for tenders to work upon and improve the situation of segregated schools were, principally, institutions that gave instruction to disadvantaged/Roma pupils). The majority of teachers looked at in our study were first-generation intellectuals, i.e. only one-fifth of them had parents who attended a university/obtained a diploma. The educational level of spouses lagged far behind that of the actual teachers. Although most of the male teachers' wives were teachers too (60%)—and one-fifth were intellectuals—two-thirds of the husbands of the female teachers (making up the majority of the sample) were *not* professionals.

We went on to compare data relating to a national study carried out ten years ago with our results here, and we found that the social background of teachers working in schools participating in the development programs—occurring chiefly in the provinces, with instruction being given mainly to disadvantaged and Roma children—was still lower than the average social background had by primary schools teachers ten years earlier (as the proportions of fathers with a university diploma and spouses with university diplomas were lower than the average case ten years beforehand).

As former experience had very often proved that a kind of 'co-operation' did indeed emerge within schools—meaning that there were teachers who would willingly undertake the task of instructing classes with a Roma majority, and there were others who were reluctant to undertake such a thing—we wanted to explore the differences between these two groupings. When our collected data is analysed here, we are able to see that even within institutions participating in the development program the same situation was likely to occur: namely, teachers with the lowest level of education were being assigned to this unusually difficult task.

In compliance with rules and regulations, the majority of teachers (71%) had previously attended in-service teacher training courses. In our experience, teachers occupying the important posts amongst the staff could be characterised by having more actively taken part in such trainings—while others, who were more "loosely" (or even temporarily) connected to their institution, had been less active. The majority of the teachers in schools participating in the development projects had attended short (30-hour) trainings that offered knowledge and skills development primarily in methodology and professional development skills (as is generally to be seen in national data). Only

about 15% of our teachers had been to training programs offering a qualification (diploma or certificate) during the previous three years.

The in-service trainings that were offered to teachers within the framework of the development programs centred around 13 different themes. According to initial plans, teachers had to undertake three different trainings from the offer, each of which had been designed to last 30 hours. One training theme, the “integrated pedagogical system” (Hungarian abbreviation: “IPR”), was compulsory for every participant teacher, while the other two training themes were optional. Most teachers chose the following themes from what was on offer: differentiating classroom management, co-operative learning, student-centred pedagogies, and effective communication methods within the learning-teaching process (the proportion of each being 20-20%). Even though preliminary information provided in relation to these trainings was comparatively poor, we did experience, in the spring of 2006, relatively major interest being shown in in-service trainings connected to such development projects by the teaching staffs of schools. 79% of interviewed teachers said that they were expecting to obtain effective, new knowledge and skills development from the courses, things that would be useful and adaptable within their daily work methods.

Another inquiry was additionally made among teachers from participating schools: about ‘realisation’ and actual effectiveness of the in-service trainings after termination of the training period in the spring of 2007; here, questionnaires had to be filled in, and there were personal interviews too. And we are able to say that teachers had a positive opinion of such in-service trainings. Most of them argued that the in-service trainings had mostly enriched their professional and methodological knowledge and skills—while their attitudes and views had been influenced to a smaller degree only.

We are therefore able to conclude from our data analysis that the in-service trainings offered teachers more support in relation to the instruction and education of disadvantaged children than it did in the resolution of conflicts evolving in classroom-based situations. Within this evaluation framework, teachers most appreciated the trainings related to differentiated classroom management themes, drama pedagogy and, also, pedagogy relating to the transition between pre-school–school. The in-service trainings dealing with differentiated classroom management, drama pedagogy, co-operative learning and the pedagogy of pre-school–school transition themes gained higher evaluations than the average from teachers from the point of view of their usefulness.

In addition here, we wished to follow changes occurring in the actual attitudes of teachers – for which two methods were utilized. Firstly, we put questions directly to teachers themselves; and, secondly, we posed the same questions in relation to disadvantaged children, Roma pupils, segregation and possibilities for integration after trainings, in the same way as had been done before the start. The “self-evaluation” of teachers paints an explicitly positive picture, i.e. the majority thought that the trainings had influenced them in a

positive direction when it came to questions of evaluating the problems of disadvantaged and Roma pupils—and in handling these problems; though when we compare answers given before and after these trainings, one was *not* able to find such explicitly important, positive changes in attitude. The trainings had clearly influenced in a positive way the participating teachers' attitudes and views in evaluating the situation of disadvantaged and Roma children, and as regards questions of segregation and integration—yet this influence had led to relatively small changes in attitude only.

A Kutatás közben sorozat újabb füzetei:

2008

280 Zoltán Györgyi (ed.) Giving Opportunities, Leaving Disadvantages – Case Studies of programmes from three EU Countries to prevent dropping out

2007

279 Zoltán Györgyi (ed.) Give a chance ... – Case Studies of programmes from four EU Countries to help young people's social and professional inclusion

278 Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.): A bolognai folyamat intézményi szinten

2006

277 Szemerszki Marianna: Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban

276 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán: Kiút a gödörből: Az országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja

275 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Az Arany János Program hatásvizsgálata

274 Polónyi István – Timár János: Oktatáspolitikai és demográfia

273 Tót Éva: A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás

272 Gábor Kálmán: Kollégisták a felsőoktatásban

271 Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna: Ahol ritka jószág a tanuló – Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten

270 Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna: Sziget Fesztivál 2005

269 Szemerszki Marianna: A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói

2005

268 Liskó Ilona: A roma tanulók középiskolai továbbtanulása

267 Sáska Géza: A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái

266 Havas Gábor – Liskó Ilona: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában

265 Polónyi István: A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete

2004

264 Tót Éva: Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége

263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György: A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre

262 Polónyi István: Patyomkin finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?

261 Török Balázs: A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei

260 Török Balázs: A kisgyermekkorai nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja

259 Liskó Ilona: Perspektívák a középiskola után

258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.: Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen

257 Liskó Ilona: A szakképző iskolák kollégiumai

256 Polónyi István: A felnőttképzés megtérülési mutatói

255 Polónyi István: A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején

254 Forray R. Katalin – Híves Tamás: A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)

A Kutatás közben sorozat újabb füzetei:

2008

- 280 Zoltán Györgyi (ed.) Giving Opportunities, Leaving Disadvantages
– Case Studies of programmes from three EU Countries to prevent dropping out

2007

- 279 Zoltán Györgyi (ed.) Give a chance ... – Case Studies of programmes from four EU Countries to help young people's social and professional inclusion
278 Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.): A bolognai folyamat intézményi szinten

2006

- 277 Szemerszki Marianna: Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban
276 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán: Kiút a gödörből:
Az országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja
275 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Az Arany János Program hatásvizsgálata
274 Polónyi István – Timár János: Oktatáspolitikai és demográfia
273 Tót Éva: A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás
272 Gábor Kálmán: Kollégisták a felsőoktatásban
271 Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna: Ahol ritka jószág a tanuló –
Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten
270 Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna: Sziget Fesztivál 2005
269 Szemerszki Marianna: A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói

2005

- 268 Liskó Ilona: A roma tanulók középiskolai továbbtanulása
267 Sáska Géza: A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái
266 Havas Gábor – Liskó Ilona: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában
265 Polónyi István: A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete

2004

- 264 Tót Éva: Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége
263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:
A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre
262 Polónyi István: Patyomkin finanszírozás
– Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?
261 Török Balázs:
A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei
260 Török Balázs:
A kisgyermekkorai nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja
259 Liskó Ilona: Perspektívák a középiskola után
258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.:
Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen
257 Liskó Ilona: A szakképző iskolák kollégiumai
256 Polónyi István: A felnőttképzés megtérülési mutatói
255 Polónyi István: A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején
254 Forray R. Katalin – Híves Tamás:
A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)