

## MIÉRT VAN SZÜKSÉG DESZEGREGÁCIÓRA?

E fejezet célja, hogy a kötetben olvasható további munkák megértését megalapozza és eligazítsa a témában kevésbé jártas olvasót. Számos probléma, konfliktus jelenik meg könyvünk írásaiban az új közösségbe kerülő tanulók nehézségeitől kezdve a megszüntetett intézmények munkatársainak egzisztenciális félelmein át azokig a korábban példa nélküli feladatokig, amelyekkel ismeretlen, gyakran indulatokkal átitatott helyzetekben kellett megküzdeniük pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek vagy az önkormányzatok oktatásügygel foglalkozó szakembereinek. A kirajzolódó problémák sokaságát látva felmerülhet a kérdés: *egyáltalán miért van szükség deszegregációra?* Mindenekelőtt e kérdésre kívánunk választ adni ebben a fejezetben.

Bár a szegregáció–integráció témaköre az utóbbi időben nemcsak az oktatásügygel foglalkozó szakembereket, hanem a közvéleményt is erősen foglalkoztatja, tapasztalataink szerint a tájékoztatás és tájékozottság e téren messze nem kielégítő, számos olyan vélekedés él a köztudatban, amelyek megnehezítik a termékeny párbeszédet e kérdéskörben. Írásunkban néhány gyakran tapasztalt félreértést cáfolva kíséreljük meg a címben feltett kérdést megválaszolni, főként magyar nyelvű publikációkra építve. A téma teljes körű bemutatására nincs lehetőségünk, mindössze néhány általunk fontosnak tartott kérdés kifejtését, félreértés eloszlatását kíséreljük meg.

Ma a hátrányos helyzetű és roma, valamint a gyógypedagógiai ellátásra szoruló tanulók integrációja egyaránt napirenden van. Bár e törekvések számos hasonlóságot mutatnak, jelentős különbségek is azonosíthatók az egyes tanulócsoporthoz köthető szegregációs és integrációs folyamatok között, ezért fontosnak tarjuk tisztázni, hogy jelen írás és a kötet egésze egyaránt a hátrányos helyzetű<sup>1</sup> és roma tanulók oktatási integrációját tárgyalja.

### 1. TÉVHIT: HA EGY OSZTÁLYBA ROMA ÉS TÖBBSÉGI TANULÓK IS JÁRNAK, AKKOR INTEGRÁLT OKTATÁSRÓL BESZÉLHETÜNK

*„[A]mikor integrált oktatásról beszélünk, akkor ez iskolánkban ettől a tanévtől már a kisebbségben lévő magyar gyerekek cigány osztályokban való tanítását jelenti” – egy szegregált iskola pedagógusa (E. T., 2011).*

<sup>1</sup> A hátrányos helyzetű gyermek és tanuló fogalmát jogszabály (1993. évi LXXIX. tv.) definiálja, azonban a neveléstudományi kutatásokban megjelennek a jogszabályban olvashatótól eltérő értelmezések is. A neveléstudományi megközelítések gyakran kevésbé egzakta, ugyanakkor a törvényi meghatározásnál általában átfogóbbak, és feltehetően közelebb állnak a fogalom köznyelvi értelmezéséhez (l. *Fejes és Józsa*, 2005). E munka fogalomhasználata a neveléstudományi nézőpontot követi.

Az oktatási szegregáció és integráció ügye a médiában szinte egybeforr a roma kisebbséggel. A témakörrel kapcsolatos újságcikkekhez tartozó képeken általában roma tanulók láthatók, a témát érintő televíziós riportokat többnyire cigány népzene kíséri. Azonban a valóságban nem „cigánykérdésről” van szó, tehát akkor is beszélhetünk szegregációról, ha egyetlen roma gyermek sem jár az adott tanulóközösségbe. És nem biztos, hogy integrációról van szó, ha egy iskolába, osztályba roma és többségi tanulók is járnak. A szegregáció–integráció kérdésében az etnikai hovatartozásnál a tanulók családjának anyagi helyzete fontosabb szempont, noha a jelenség etnikai vetülete sem elhanyagolható. Emellett az azonos közösségbe járó, de eltérő családi háttérrel rendelkező tanulók egymáshoz viszonyított aránya lényeges. Nézzük meg, miért!

A hazai iskolarendszer működésének egyik jellegzetessége, hogy a jó és a kevésbé jó képességűnek vélt tanulók korán külön iskolákba vagy osztályokba kerülnek. E gyakorlat mögött az a racionálisnak tűnő érv húzódik meg, hogy amennyiben a tanulói heterogenitás a képességek, előzetes ismeretek tekintetében csökken, akkor az adott tanuló számára nagyobb eséllyel biztosítható a leginkább megfelelő oktatás, és a pedagógusok munkája is egyszerűbbé válik. Azonban a megvalósítás számos akadályba ütközik, a leglényegesebb ezek közül, hogy a tanulóközösségek (iskolák, osztályok) – a kitűzött célokkal ellentétben – a valóságban általában nem a képességek, hanem a családi háttér alapján jönnek létre (Józsa és Hricsovinyi, 2012). E jelenséget nevezik iskolai szelekciónak, a szegregáció pedig ennek extrém mértékére utal (Keller és Mártonfi, 2006). Magyarország iskoláira különösen jellemző, hogy hasonló társadalmi pozíciójú gyermekek tanulnak egy intézményben vagy osztályban, vagyis szegregáló környezetben. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint ebben világviszonylatban élen járunk (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009).

A szegregáció nem egyszerűen a tanulók bizonyos körének külön oktatását jelenti, hanem az ennek következtében megjelenő oktatási feltételek, szolgáltatások minőségének alacsonyabb szintjét.<sup>2</sup> A széles körben elterjedt nézettel ellentétben nem a roma tanulók elkülönítését jelenti a szegregáció, bár a hazai roma kisebbséget különösen hátrányosan érinti e jelenség. Mivel a roma tanulók jelentős része hátrányos helyzetű, így az etnikai szegregáció általában oktatási szegregációt is jelent.

Gyakori félreértelmezései a jelenségnek – amit az idézet is példáz –, hogy amennyiben egy tanulóközösségben egyaránt vannak roma és nem roma vagy hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók, abban az esetben nincs szó szegregációról. Bár pontos adatok nem állnak rendelkezésünkre arról, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mekkora aránya mellett indul meg az oktatás minőségének csökkenése, valószínűsítjük, hogy nehezen leküzdhető akadályok elé állítja a pedagógusokat, illetve jellemző a kedvezőtlenebb oktatási feltételek kialakulása, ha egy tanulóközösségben a tanulók több mint negyede hátrányos helyzetű.

A szegregáció értelmezésünk szerint a hátrányos helyzetű tanulók 20-25 százalék feletti arányát jelenti egy tanulóközösségben, ami maga után vonja az oktatási környezet és az oktatási szolgáltatások alacsonyabb színvonalát. Bizonyosan vannak olyan iskolák, osztályok, ahol a hátrányos helyzetű tanulók valamivel magasabb aránya mellett sem csökken az oktatás színvonala, míg máshol ennél előnyösebb tanulói összetétel mellett sem hatékony az oktatás. Vagyis a megadott arányszám egy becslés, ugyanakkor fontosnak tarjuk a nagyságrend érzékeltetését. A hazai szakirodalomban a roma tanulók arányát figyelembe véve a gettósodó iskola (30–50%) és a gettóiskola (50% felett) kifejezéseket

<sup>2</sup> A szegregáció és az integráció kifejezések jelentése ettől eltér a gyógypedagógiai ellátásra szoruló tanulókkal összefüggésben (l. Csányi és Perlusz, 2001).

használják (pl. *Havas, 2008; Papp, 2011*), melyek némileg megerősítik az általunk megadott arányszámot. *Feischmidt és Vidra (2011)* kutatásában egy tanári fókuszcsoportos interjúban kritikus arányként az osztályonkénti 4-5 fő hangzik el a pedagógusok részéről a roma tanulók sikeres integrációja kapcsán, ami ugyancsak alátámasztja becslésünket. Az arányok növekedése egyértelműen a teljesítmények csökkenésével jár (*Havas és Zolnay, 2011; Papp, 2011*), azonban bizonyítható az is, hogy ez nem a tanulók roma származására, hanem életkörülményeikre vezethető vissza (*Kertesi és Kézdi, 2012a; Papp, 2011*).

A szegregált oktatás iménti meghatározásából következően az integrációs törekvések fő célja az iskolák, osztályok között a kedvezőtlen családi háttérű gyermekek egyenletes elosztása, méghozzá oly módon, hogy arányuk minden tanulóközösségben alacsony. További lényeges tényező, hogy a megfelelő arányok már az iskolába lépéskor biztosítottak, és nem későbbi „újraosztás” következményeként állnak elő. Ez éppen ellentétes azzal a közvélekedéssel, mely szerint az integrációs folyamat a hátrányos helyzetű és a roma tanulók egyes iskolákra „zúdítását” jelenti.

Fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra is, hogy nem önmagában a családok kedvezőtlen anyagi helyzete, hanem az e helyzettel gyakran együtt járó tanulási problémák és szocializációs hiányosságok okoznak nehézséget az iskolai tanulás és tanítás során. A kedvező anyagi lehetőségekkel bíró családokban is előfordulnak tanulási és/vagy magatartási problémákkal küzdő gyermekek, illetve a szegény családok gyermekei nem feltétlenül rendelkeznek az iskolai nevelő-oktató munkát nehezítő hiányosságokkal. Ugyanakkor a kedvezőtlen otthoni-családi háttérű tanulók körében gyakrabban fordulnak elő e nehézségek (pl. *Brooks-Gunn, Britto és Brady, 2008; Kertesi és Kézdi, 2005a*).

## **2. TÉVHIT: A SZEGREGÁLT OKTATÁS FELSZÁMOLÁSÁNAK EGYETLEN CÉLJA A ROMA ÉS A TÖBBSÉGI GYERMEKEK ÉS FIATALOK KÖZÖTTI TÁRSAS KAPCSOLATOK JAVÍTÁSA**

*„Mondjuk ez az egész integráció mánia kb. arra a bolond hiszemre épül, hogy a rasszizmus majd attól fog csökkenni, ha összevegyítjük erőszakkal a gyerekeket, és akkor pajtizni fognak, jóbarátok lesznek és rájönnek, hogy a rasszizmus meg a diszkrimináció az nagyon-nagyon csúnya dolog és nagyon-nagyon csúnya bácsik kenyere...” – olvasói hozzászólás egy napilap oktatási szegregációval foglalkozó híréhez (NOL, 2009).*

Bár az integrált oktatás céljai között valóban megjelenik a roma és többségi tanulók viszonyának alakítása, hasonlóan fontos célkitűzés a szegregációt kísérő alacsonyabb minőségű oktatás felszámolása. E tévhit szerint a szegregációban csak roma tanulók lehetnek érintettek, így e vélekedés azzal sem számol, hogy nemcsak a többség és a roma kisebbség viszonyát, hanem a többségi társadalom különböző csoportjainak kapcsolatát, vagyis a társadalom összetartozásának számos további aspektusát érinti kedvezőtlenül az oktatási szegregáció. Lássuk a részleteket!

A szegregáció egyik káros következményét a „tanulással szembehelyezkedő szubkultúra” kifejezéssel tartja számon a szakirodalom (*Kertesi és Kézdi, 2005b*), ami főként a tanulóközösség motivátlanságára utal. A szegregált közösségbe kerülők alacsonyabb tanulási motivációja nem meglepő, hiszen e tanulók gyakran olyan társas környezetből érkeznek,

amely kevésbé értékeli az iskolai teljesítményt, az iskolai tanulást. Vagyis a tanulók lemaradása éppen a nem megfelelő környezetből adódik, amit leküzdhetnének egy olyan közösségben, amely az iskolához kötődő intellektuális teljesítményre ösztönöz. Csakhogy a családi háttér szerinti homogén iskolai közösségekben ennek lehetősége korlátozott, hiszen azok a kortársak, akik a családi háttér hatását részben ellensúlyozhatnák, hiányoznak. Így nemcsak az otthoni, de az iskolai körülmények sem támogatják a tanulási motivációt. Az alacsony tanulási motiváció gyakran összefonódik viselkedésbeli problémákkal is, a magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő (Felleginé, 2004), illetve alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók körében (Ranschburg, 2001). Ezen közösségek tanulói olyan szubkultúrát hozhatnak létre, amely a tanulással kapcsolatos tevékenységeket leértékeli és az iskolával, pedagógusokkal szembeni ellenállásra buzdítja a közösség tagjait.<sup>3</sup> A szegregált tanulóközösségekkel tehát nem azért nehéz eredményeket elérni, mert a közösség egyes tagjai családi hátterük miatt problémásak. A közösség egyes tagjai azért válnak igazán problémássá, mert e közösségekbe kerülnek.

A szegregáció további negatív hatása a tanári elvárásokhoz kötődik. A *Pygmalion-effektus*nak is nevezett jelenség lényege, hogy ha valaki elvárásokkal rendelkezik egy másik személy viselkedésével kapcsolatban egy szituációban, akkor hajlamos olyan viselkedést produkálni, hogy elvárásai igazolódjanak. Az önbeteljesítő jóslat létezését az oktatás területén közel fél évszázada kutatják, hatása hátrányos helyzetű tanulók esetében a többségi tanulóknál is jelentősebb (Józsa és Fejes, 2010). Nem kétséges, hogy a gyengén teljesítő osztályokba a pedagógusok nem ugyanazokkal az elvárásokkal lépnek be, mint egy kedvező háttérű tanulókból álló közösségbe, ami az oktatás minőségére egyértelműen kiható. Good és Brophy (2008) szerint a lassan haladó osztályokban a tanárok gyakran leegyszerűsített tananyagot oktatnak, és a számonkérés is gyakrabban irányul a bemagolható tananyagra. Kevésbé jelenik meg a teljességre való törekvés a tartalom tekintetében, a témákat ritkábban kapcsolják össze a diákok érdeklődésével, és a pedagógusok általában kevésbé fogékonyak a tanulók véleményére. Ezek az osztályok általában a gyengén teljesítők gyűjtőhelyévé válnak, ahol inkább a csökkentett minőségű oktatás, és nem az igények hatékonyabb kielégítése a jellemző. A felsorolt tényezők, nagy valószínűséggel, visszahatnak a diákok tanulási motivációjára is. Tehát a szegregált osztályokban oktatók a közösség motivációs szintjéhez, előzetes tudásához igazodva, a tanulókkal és a szülőkkel várható konfliktusok lehetőségének minimalizálására törekedve – vélhetően általában önkéntelenül – követelményeiket leszállítva csökkentett minőségű oktatási szolgáltatást nyújthatnak.

A többség elismeri, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak különösen jól képzett pedagógusokra van szükségük; hogy e tanulók eredményes oktatása az átlagosnál nehezebb, nagy szakértelmet igénylő feladat. A valóság azonban kiábrándító, mivel a felkészültséget tekintve azon iskolákban a legkedvezőtlenebb a tanári összetétel, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Varga Júlia (2009) elemzéséből egyértelműen kiderül, hogy a hátrányos tanulókkal összetételű iskolákban nagyobb valószínűséggel alkalmaznak megfelelő képzettséggel nem rendelkező tanárokat, az itt tanítóknak nagyobb valószínű-

<sup>3</sup> Az iskolatársak hatását vizsgáló kutatások egy részében a társak befolyásoló szerepe a teljesítmény szempontjából lényeges, míg más vizsgálatok szerint elhanyagolható (Angrist és Lang, 2004; Rangvin, 2007). Ráadásul a hatás a különböző tanulói csoportok tekintetében is eltérő lehet. Vagyis nem interpretálható az összefüggés úgy, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kevésbé jól teljesítő tanulók aránya egy közösségben egyértelműen meghatározza a közösség egyes tagjainak teljesítményét. Ugyanakkor a közvetett – többek között az iskola felszereltségén és a pedagógusok összetételén keresztül kifejtett – hatások miatt bizonyosan nem elhanyagolható az arányok kérdése.

séggel van felsőfokúnál alacsonyabb végzettségük, és ezekben az iskolákban több a pályakezdő és az 50 évesnél idősebb pedagógus. Emellett ezekben az intézményekben kevesebbet keresnek a tanárok. Azok a pedagógusok akik tehetik – elsősorban a jól képzettek, gyakorlattal rendelkezők –, a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával jellemezhető iskolákból olyan intézményekbe lépnek tovább, ahol a munkakörülmények és a kereseti lehetőségek kedvezőbbek.

Minden bizonnyal számos megfelelően képzett és elkötelezett pedagógus is dolgozik azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas, és nem vitás, hogy közülük sokan jelentős sikereket érhetnek el szegregált környezetben. Ugyanakkor sikereik rendszerszinten nem láthatók, azaz inkább a kivételt jelentik. Mindemellett azoknak az iskoláknak a felszereltsége, anyagi lehetősége is általában kedvezőtlenebb, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya (Hermann, 2007; Liskó, 2002; Papp, 2011). A hátrányos helyzetű tanulók magas arányával rendelkező közösségekben oktató pedagógusoktól tehát kevesebb eséllyel várhatunk kimagasló teljesítményt, egyfelől azért, mert gyakrabban pályakezdők, illetve megfelelő végzettséggel nem rendelkezők, másfelől megterhelőbb körülmények között, kevésbé felszerelt iskolai környezetben végzik a munkájukat.

Az említett tényezők egymással összefonódva vezetnek el oda, hogy a szegregált iskolákban, osztályokban tanulók általában alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek. Vagyis a szegény családok gyermekeinek a családi háttérükből fakadó hátrányaik mellett további, jelentős akadályokat kellene leküzdeniük hazánkban, amelyeket iskolarendszerünk állít eléjük.

Az iskolai teljesítmények mellett a szegregáció természetesen a csoportközi kapcsolatokat is negatívan befolyásolja, amely mind a többség és a roma kisebbség, mind a különböző társadalmi státuszú csoportok együttélése, szolidaritása, egy közösséghez tartozásának megélése, azaz a demokrácia működése és mindennapi közérzetünk szempontjából egyaránt lényeges (Kertesi és Kézdi, 2009). A tapasztalatok egyértelművé teszik, hogy az együttnevelés javíthatja a csoportközi kapcsolatokat (pl. Aronson, 2008; Kézdi és Surányi, 2008). Nyilvánvalóan annál kedvezőbb a hatás, minél korábban elkezdődik az együttnevelés. A tanulók kesei „összekeverését” valóban kísérhetik konfliktusok (pl. Csemesz és Fejes, 2013 jelen kötet; Kovai, 2011), ezek azonban nem az integrált oktatás következményeként, hanem éppen annak hiányaként értelmezhetők. Mindemellett a tanulók „újraosztásával” elért együttnevelés is pozitívan befolyásolhatja a csoportközi kapcsolatokat hosszú távon, hiszen ha az előítéletektől és szegregációtól sújtott csoportokhoz tartozó tanulók minőségi oktatáshoz jutnak, akkor munkaerő-piaci pozíciójuk javul, ami e csoportok jövőbeni megítélését kedvezően alakítja.

### 3. TÉVHIT: A SZEGREGÁLT OKTATÁS A ROSSZ SZÁNDÉK ÉS AZ ELŐÍTÉLETEK KÖVETKEZMÉNYE

„[A]zokat kellene büntetni, akik valóban szelektálnak a gyermekek között a szülők anyagi helyzete alapján” – egy „elit” általános iskola igazgatója (Nem válogathatnak az iskolák, 2005).

Ha a képességek szerint kívánják iskolákba, osztályokba sorolni a gyermekeket, ez miért a családi háttér alapján történik? Az idézet arra utal, mintha ez tudatos, rossz szándéktól vezérelt döntések következménye lenne, miközben az esetek jelentős részében ez vélhető-

en nincs így. A következőkben röviden áttekintjük azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszanak a hazai szelekciós folyamatokban (l. részletesen: *Berényi, Berkovits és Eröss, 2008; Havas, 2008; Kertesi és Kézdi, 2005b; Szalai, 2010*).

Mindenekelőtt azzal kell kezdenünk, hogy az iskolakörzetek társadalmi összetétele jelentősen különbözhet, melynek következtében az iskolák tanulói összetétele is markánsan eltérhet. Gondoljunk csak egy felső középosztálybeli családok által lakott kertvárosi településrész és egy zömében mélyszegénységben élő családok lakta kistelepülés iskolájára! Bár a körzet szerinti kötelező beiskolázás alól mindig voltak kibúvók, az 1985-ben bevezetett szabad iskolaválasztás óta az iskolák társadalmi összetétele közötti különbségek rendkívüli módon növekednek. A szabad iskolaválasztás következtében a szülő nem köteles gyermekét a körzeti iskolába írni, választhat számára megítélése szerint jobb iskolát, ami lehet egy másik kötelező beiskolázási körzettel rendelkező iskola, illetve körzettel nem rendelkező magán-, alapítványi vagy egyházi iskola. Az elit és a középosztály arra törekszik, hogy gyermekeik lehetőleg olyan iskolába, osztályba járjanak, ahol a hátrányos helyzetű és különösen a roma tanulók aránya alacsony, feltételezve, hogy jelenlétük károsan befolyásolja gyermekeik fejlődését. Ha igényeik nem teljesülnek, akkor „lábbal szavaznak”, azaz vállalják a többletköltségeket és másik iskolát választanak gyermeküknek. Ezzel nyomást gyakorolhatnak az intézményekre, melyek a szülők igényeit teljesítve kialakítják, fenntartják a szegregációt, gyakran anélkül, hogy a „lábbal szavazás” megtörténne.

A kötelező beiskolázási körzettel nem rendelkező iskola szabadon válogathat a jelentkezők közül, míg a körzeti iskola, amennyiben a körzeten belüli tanulók felvétele után rendelkezik még szabad férőhellyel, a körzeten kívüli jelentkezők közül válogathat bizonyos megkötésekkel (l. *Andl, Kóródi, Szűcs és Végh, 2009*). Az általános iskolák érdeke, hogy az iskolai munkát támogató családoknak a jövőben vélhetően jól teljesítő gyermekeiket gyűjtse össze. Az iskoláknak létkérdés a jó képességűnek vélt tanulók kiválogatása, hiszen ez a tanárok számára jobb munkakörülményeket, e tanulók által könnyebben elérhető sikereket jelent, ami hozzájárul a hírnéven keresztül a férőhelyek jobb kihasználásához, ezzel a költségek csökkentéséhez, és nem utolsággal a pedagógus-álláshelyek megőrzéséhez. Mivel törvény tiltja a felvételiztetést az általános iskola kezdetén, e célok érdekében az iskolák valamilyen burkolt formáját választják a „felvételinek”: a leendő tanítványokkal és szüleikkel való beszélgetésekkel, játékos foglalkozásokkal, vetélkedők alapján rostálnak, és természetesen a kapcsolati tőke is szerepet kap. Később a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok tovább erősítik az iskolák közötti különbségeket (*Horn, 2010*). Bár e pontokon az előzetes tanulmányi teljesítmények alapján válogatnak, jó teljesítmény elérésére az iskoláztatásuk első négy vagy hat évében jó minőségű oktatási szolgáltatásban részesülő, azaz főként kedvező családi háttérű tanulóknak van lehetőségük.

A szegregációt erősítő további tényező a szülők önszelekciója. A szegény családok általában nem ismerik fel az iskolaválasztás fontosságát, nem rendelkeznek a döntéshez szükséges információkkal, valamint az ingázáshoz szükséges erőforrásokkal. Vagyis a szabad iskolaválasztás nem adatik meg mindenkinek. A kevésbé tehető szülőket a magas presztízs, az ezzel várhatóan együtt járó magasabb költségek és a saját iskolai kudarcok is visszatartják attól, hogy egy jobb nevű iskolát válasszanak gyermeküknek (*Berényi, Berkovits és Eröss, 2008*).

A legkönnyebben talán a kötelező beiskolázási körzettel nem rendelkező magán és egyházi fenntartású általános iskolák „fölozik le” a jobb családi háttérű tanulókat (*Doros,*

2010; *L. Ritók*, 2012). A magániskolák nyújtotta fizetős szolgáltatás eleve kizárja a kevésbé tehetős családok gyermekeinek jelentkezését. Az egyházi iskolák esetében a szülői önszelekciónak tűnik a leglényegesebb tényezőnek, de általában itt is jelentkeznek többletköltségek (*L. Ritók*, 2011).

Az iskolán belül további eszközöket kínál a szegregációhoz a tagozatos és a speciális osztályok indítása, továbbá az *a*, *b*, *c* stb. jelzésű osztályok is hasonló tartalmat takarnak sok helyen. De a városi integrált oktatási központok és a kistérségi oktatási társulások is lehetőségeket kínálnak arra, hogy az azonos évfolyam párhuzamos osztályai között a tanulói összetételt tekintve jelentős eltérések alakuljanak ki (*Havas*, 2008). A kisebb településeken pedig nem ritka, hogy a jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők a pedagógusokkal „összekacsintva” állítják össze a „jó” osztályokat.

A hátrányos helyzetű és különösen a roma tanulók indokolatlan sajátos nevelési igényűvé nyilvánítása következtében a speciális tantervű iskolába vagy a gyógypedagógiai tagozatra irányítással ugyancsak gyakran részesülnek az átlagosnál alacsonyabb minőségű oktatásban gyermekek.<sup>4</sup> Ebben szerepet játszhat a többségi szülők érdekérvényesítése, ugyanakkor világszerte jól ismert probléma az alacsony szocioökonómiai státusz és a gyógypedagógiai problémák összefonódása (pl. *Artiles*, 2003/2006; *Mesterházi*, 2007), amit a hazai gyógypedagógiai diagnosztika hiányosságai megtámogatnak (pl. *Fejes és Szenczi*, 2010; *Szügyi*, 2009).

A szegregációt előidéző tényezők áttekintése alapján jól látható, hogy az egyes szereplők, lehetőségeiket kihasználva, mindössze saját érdekeiket követik, a rossz szándék általában nem érhető tetten. Sőt, bizonyos esetekben éppen a jó szándék tartja fenn az oktatás területén tapasztalható egyenlőtlenségeket. Nézzük meg ezt közelebbről!

Bár a tanulók szétválogatása már az általános iskolába lépéskor, sőt, azt megelőzően megkezdődik (*Berényi, Berkovits és Erőss*, 2005; *Józsa és Hricsovinyi*, 2011), ebben az életkorban a képességek aktuális fejlettségéből alig lehet megjósolni a későbbi teljesítményt, legalábbis elméletileg. A képességek fejlődési pályája nem lineáris utat követ – logisztikus görbével írható le –, vagyis a fejlődés tempója nem egyenletes, életkoronként változik ugyanazon tanulónál is. Ez azt jelenti, hogy egy adott képesség szerint kialakított fejlettségi rangsorban akár többször is helyet cserélhetnek a tanulók, a fejlődés korai szakaszában pedig lehetetlen megjósolni az elérhető végső szintet (*Csapó*, 2002). De a legtöbb esetben nem is áll rendelkezésre pontos információ, pusztán benyomásokon alapul a képességek megítélése. A hátrányos helyzetű gyerekek kedvezőtlen körülményeik miatt társaikhoz képest kevésbé jól „teljesíthetnek” egy „felvételi” helyzetben, azonban a megfelelő körülmények biztosításával lemaradásaik egy része később behozható lenne. Paradox módon a tanulók szétválogatása éppen a nem megfelelő környezet létrehozásával akadályozza meg a hátrányok leküzdését. A gyakorlatban tehát mégiscsak megjósolható lesz már hétéves korban az iskolai karrier (*Józsa és Csapó*, 2010). Azonban ez nem kizárólag a képességek indulószintjében mutatkozó eltérések következménye, hanem részben a különböző minőségű oktatási szolgáltatásokra vezethető vissza.

<sup>4</sup> Nem a speciális tantervű iskolák vagy a gyógypedagógiai tagozatok szakembereinek hozzáértését vagy attitűdjét kritizáljuk, mindössze arra kívánunk rámutatni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kumulálódása miatt az oktatás minősége a korábban tárgyaltak miatt szükségszerűen csökkenni fog ezekben az iskolákban, osztályokban is. Emellett vélhetően akkor is kedvezőbb e tanulóknak a többségi iskolákban, osztályokban oktatása, amennyiben arányuk alacsony e tanulóközösségekben (l. *Gerő, Csanádi és Ladányi*, 2006).

A jó szándéktól vezérelt óvodapedagógusok, tanítók, pszichológusok, gyógypedagógusok és a beiskolázását befolyásoló további szakemberek a kedvezőtlen körülmények közül érkező gyermeknek a „legmegfelelőbb” intézményeket, osztályokat ajánlva (pl. a gyengébb vagy speciális tantervű iskolát, a felzárkóztató osztályt) gyakran tevékenyen hozzájárulnak a tanulók családi háttér szerinti elkülönítéshez (Berényi, Berkovits és Eröss, 2005; Berkovits, 2008). Később a tapasztalatok őket igazolják, hiszen valóban gyengébben is fognak teljesíteni, kevésbé lesznek motiváltak a „gyengébb” közösségekbe kerülő tanulók. Így a tanulók későbbi teljesítménye látszólag alátámasztja a szakemberek javaslatait, döntéseit, akik jó szándékukat megerősítve megjegyyezhetik: „*Mennyi kudarc érte volna szegény gyereket, ha egy átlagos iskolába, osztályba irányítjuk!*”

#### **4. TÉVHIT: AZ INTEGRÁLT OKTATÁS A JÓ KÉPESSÉGŰ TANULÓK ISKOLAI TELJESÍTMÉNYÉT VISSZAFOGJA**

„*A kiváló, átlagos és gyengébb tanulókat külön kell oktatni, mert a gyengébbek így nem húzzák vissza a jó tanulókat, így a jók szárnyalhatnak*” – tartja a közvélekedés.

Talán e tévhit megcáfolása a legfontosabb. Ennek érdekében a következőkben hazai és nemzetközi eredményekre egyaránt hivatkozunk, majd a tanulási motiváció kutatásának területéről részletesen érintünk egy jelenséget, ami segít megvilágítani egy lényeges, a bemutatott eredmények háttérében meghúzódó mechanizmust.

Az előző pontban megkezdett gondolatmenethez visszakanyarodva mindenekelőtt arra kell felfigyelnünk, hogy a „jó képességű” megjelölés főként azokra a tanulókra vonatkozik, akik esélyt kapnak képességeik kibontakoztatásához azzal, hogy legalább átlagos minőségű oktatási szolgáltatásban részesülhetnek. Vagyis pontosabb, ha a kérdést a következő megfogalmazásban tesszük fel: igaz-e, hogy az oktatási integráció a *magasabb társadalmi státuszú tanulók* fejlődését visszafogja?

Elsőként az Amerikai Egyesült Államok integrációs törekvéseinek eredményeit említhetjük meg. E törekvések az 1954-es „*Brown kontra Topeka város oktatási hivatala*” pert követően indultak el, amelyben egy afroamerikai szülő gyermekének iskolai elkülönítése miatt perelte Topeka város oktatási hatóságát, és amelynek eredményeként a Legfelsőbb Bíróság alkotmányellenesnek nyilvánította az iskola szegregációt (Raffel, 1998). A folyamat fél évszázada alatt könyvtárnyi kutatási eredmény született az afroamerikai és a többségi tanulók teljesítményéről integrált körülmények között. Bár az afroamerikai tanulók teljesítménye nem javult a várakozásoknak megfelelően, azaz csökkent, de nem szűnt meg az úgynevezett *fekete-fehér tesztpontszámkülönbség*, abban konszenzus alakult ki, hogy az integrációs törekvések következtében nem romlottak a többségi tanulók eredményei (pl. Armor, 2002; Clotfelter, 2004).

Az iskolarendszerek országonkénti összehasonlítása további információkkal szolgál, hiszen lehetőséget kínál arra, hogy az erősen és a kevésbé szelektív oktatási rendszerekben tanuló diákok eredményeit egymás mellé állítsuk. Bár teljes bizonyossággal nem állítható az az összefüggés, miszerint ahol a szelekció mértéke alacsony, ott a teljesítmény magas és fordítva, az azonban kirajzolódik, hogy a szelektivitás csökkentheti a hatékonyságot, illetve a tanulók közötti válogatás alacsony mértéke mellett jól teljesíthetnek a diákok.



A legjobb példa erre Finnország: a PISA-mérések szerint a legkevésbé szelektív iskola-rendszerrel rendelkezik, ugyanakkor a legjobb eredményeket a finn tanulók produkálják (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009). Ha a „rossz tanulók visszahúzzák a jó tanulókat” tévhit igaz lenne, akkor ez azt is jelentené, hogy hazánk erősen szelektív iskolarendszerében a jó képességüként kiválogatott tanulók nemzetközi viszonylatban kiemelkedő teljesítményt nyújtanak. Csakhogy a PISA-mérések szerint a jól teljesítő magyar diákok nemzetközi mezőnyben elfoglalt helye valamivel kedvezőtlenebb, mint a gyenge teljesítményt nyújtó tanulóinké (Nahalka, 2010).

Magyarországon eddig egyetlen vizsgálat született, ami kifejezetten az integrált oktatás tanulóira gyakorolt hatásának megismerését tűzte ki célul. Kézdi és Surányi (2008) vizsgálatában<sup>5</sup> 30 olyan iskola szerepelt, amelyekben az Integrált Pedagógiai Rendszert (IPR) alkalmazták. Az IPR-es iskolákban az együttnevelés érdekében elvárás volt, hogy a párhuzamos osztályok között a hátrányos helyzetű tanulókat arányosan osszák el, illetve innovatív pedagógiai és oktatásszervezési elemeket vezettek be (Imre, 2006; Németh és Papp, 2006). Ezen iskolák tanulóinak fejlődését hasonlították össze 30 további, a településméret, az iskolaméret, a tanulók családi háttere és a kompetenciamérés során elért teszteredmények alapján hasonló iskola diákjainak előrehaladásával. A második és hatodik évfolyamos tanulók több kognitív (pl. szövegértés) és nem kognitív (pl. tanulási motiváció) jellemzőjének fejlődését két tanéven keresztül követték nyomon. Témánk szempontjából a legfontosabb eredmény, hogy az integrált oktatás a legtöbb mért területen mind a hátrányos és nem hátrányos, mind a roma és nem roma tanulók fejlődésében javulást hozott, és nem találtak olyan területet, ahol az integráció hatása bármely csoportra nézve negatív lett volna. Az integráló iskolák jobb eredményeket értek el ugyanolyan családi háttérű tanulókkal, mint azok az iskolák, amelyekben a roma és a hátrányos helyzetű tanulók külön osztályokba jártak.

További empirikus bizonyítékokat szolgáltat e témakörben Nahalka (2012) és Radó (2013) elemzése.<sup>6</sup> Nahalka (2012) a 2008-as országos kompetenciamérésben rész vett hatodik évfolyamos diákok matematikai és szövegértési teljesítményét felhasználva arra a kérdésre kereste a választ, hogy a gyenge teljesítményt nyújtó, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű<sup>7</sup> tanulók osztályonkénti aránya hogyan befolyásolja a jó teljesítményt nyújtók eredményeit. A vizsgálatban az osztályok három csoportját hasonlította össze: (1) nincs halmozottan hátrányos helyzetű tanuló az osztályban, (2) van, de arányuk legfeljebb 10 százalék, (3) 10 és 20 százalék közötti az arányuk. Az eredmények egyértelműen arról tanúskodnak, hogy az arányok emelkedésével párhuzamosan javulnak a jó teljesítményt nyújtók eredményei, és magasabb esetükben a pedagógiai hozzáadott érték is. Azaz jó tanulóink jobban teljesítenek azokban az osztályokban, amelyekben a gyenge teljesítményt

<sup>5</sup> A kutatás módszertana és az eredmények értelmezése kapcsán vita bontakozott ki (l. Kabai, 2010a; 2010b; Kézdi és Surányi, 2010a; 2010b; 2010c; Surányi és Kézdi, 2010).

<sup>6</sup> A rövid elemzések a szerzők blogján olvashatók.

<sup>7</sup> „[H]átrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.” (1993. évi LXXIX. tv. 121. § 14.)

nyújtó vagy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 10 és 20 százalék közötti, mint azokban, amelyekben egyetlen ilyen tanuló sincs, vagy arányuk 10 százaléknál alacsonyabb. Radó (2013) elemzése a 2010-es kompetenciamérés nyolcadik évfolyamos tanulóinak matematikai és szövegértési eredményeit felhasználva a pedagógiai hozzáadott értéket hasonlítja össze az általános iskolákat három csoportba sorolva: (1) nincs halmozottan hátrányos helyzetű tanuló az intézményben, (2) van, de arányuk legfeljebb 25 százalék, (3) meghaladja arányuk a 25 százalékot. A pedagógiai hozzáadott érték azokban az intézményekben a legkedvezőbb, amelyekben a tanulóközösség heterogén, de a 25 százalékot nem haladja meg a halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya.

Tehát iskolarendszerünk erősen szelektív működése nemcsak a hátrányos helyzetű tanulóknak nem kedvez, de a kiváltságos tanulókból sem hozza ki a maximumot. Ez az első ránézésre talán meglepő eredmény részben a homogén és heterogén osztályokban oktatók pedagógiai módszertanában, részben a tanulók motivációjában jelentkező különbségekhez köthető.

A heterogén osztályközösségekben erősebb a késztetés az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazására és a tanulók egyéni szükségleteihez való igazodásra. Vagyis ezen osztályok tanítása fejlettebb szervezőkészséget és változatosabb módszertani repertoár kialakítását kívánja meg a tanároktól (Tóth, Székely és Csapó, 2010).<sup>8</sup>

A tanulási motivációban, ezen keresztül az iskolai teljesítményben fontos szerepet játszik, hogy az osztálytársaikhoz viszonyítva milyennek látják a tanulók saját teljesítményüket, képességeiket. A szakirodalom ezt a „*nagy hal a kis tóban effektusként*” tarja számon. A motivációt tekintve pozitív a hatás, ha a tanuló olyan közösségben tanul, ahol jobban teljesít, mint a társai, és negatív, ha olyan közösségben, ahol a gyengébben teljesítők közé tartozik. A tehetséges tanulók számára indított programok esetében számos empirikus kutatás igazolta, hogy a homogén közösségekben a tanulók motivációja számottevően csökken a heterogén képességű tanulóközösségekben oktatott társakéhoz képest. A hatás különösen jelentős a versenyt hangsúlyozó, a tanulók teljesítményét egymáshoz viszonyítva értékelő oktatási környezetekben (Józsa és Fejes, 2010).

Végezzünk el egy gondolat kísérletet! Képzeljünk el egy olyan települést, ahol 30 hatodik évfolyamos osztály létezik. Ha indítunk egy 30 fős hatosztályos gimnáziumi osztályt a 30 osztály legjobb tanulóinak összegyűjtésével, akkor az általánosan elfogadott vélekedés szerint ezzel a leginkább motiváló környezetet teremtjük meg számukra. A valóságban azonban nem mindig ez történik, mert ebben az osztályban is csak egyetlen osztályelső lehet, így azok a tanulók, akik e „cím” megtartásáért küzdöttek, elvesztenek egy ösztönzőt, sőt, az osztály tanulóinak fele azt fogja érezni, nemhogy nem első, de az átlagnál gyengébben teljesít. Természetesen ez nem jelent gyenge teljesítményt, illetve ezekben az osztályban nemcsak az élboly motivált. Ugyanakkor a *legjobbak közé tartozás* „címétől” megfosztott tanulók bizonyos esetekben ennél is motiváltabbak lehetnének, azaz jobb teljesítményt nyújthatnának más körülmények között. E jelenség hazai előfordulásáról még keveset tudunk, e példa mindössze arra mutat rá, hogy a közvélekedéssel ellentétben a jó teljesítményt nyújtó tanulók elkülönítése számukra sem egyértelműen kedvező.

Mind a nemzetközi, mind a hazai tapasztalatok azt támasztják alá, hogy a hátrányos helyzetű tanulók profitálhatnak az előnyös társadalmi helyzetű tanulók közelségéből és az utóbbiak számára ez nem jelent hátrányt. Az eredmények értelmezéséhez érdemes felidéz-

<sup>8</sup> Mayer (2011) kutatásában maguk a pedagógusok említették a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának előnyeként a módszertani fejlődést.

nünk, hogy az integráció a kedvező és kedvezőtlen családi háttérű tanulók együttnevelését jelenti az általános iskola kezdetétől, esetleg már az óvodába lépéstől, utóbbi tanulói kör arányának alacsonyan tartása mellett. Ebben az esetben a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulásának alig van esélye. A normát, amihez a közösség egyes tagjai alkalmazkodni kényszerülnek mind tanulással kapcsolatos hozzáállásukban, mind magatartásukban, a középosztályi tanulók képviselik. Ez nem azt jelenti, hogy nem gyakoribbak a problémák akár a tanulással, akár a magatartással összefüggésben a kevésbé előnyös otthoni-családi környezetből érkező tanulók körében, azonban a megoldandó nehézségek jóval enyhébbek, mint azok, amelyek szegregált környezetben jelentkeznek. Emellett a megoldáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek is előnyösebbek lehetnek. Vagyis amikor az integrált oktatást ellenzők összevetik a kedvező és a kedvezőtlen társadalmi összetételű iskolák tanulóinak tanulmányi teljesítményét vagy magatartást, és hitetlenkednek, hogy e tanulók „összekeverése” nem járna hátrányokkal a „jobb képességű” diákokra nézve, nem számolnak azzal, hogy az észlelt különbségek jelentős része éppen az általuk támogatott szegregált oktatás következménye.

A „*majd támogatom az integrációt, ha megtanultak viselkedni*” érvelés nem veszi figyelembe, hogy a középosztályi normák elsajátítása csak többségében középosztályi tanulókból álló közösségekben lehetséges, melynek esélyétől hétéves korban végérvényesen megfosztja a gyermekek egy számottevő részét a jelenlegi iskolarendszer. Majd a szegregált iskolákba járó tanulók viselkedését látva, gyakran a pedagógusokat hibáztatja a közvélemény, akik egymaguk képtelenek arra, hogy a kedvezőtlen családi háttérű tanulók szocializációs hiányosságait pótolják az iskolaellenes kortársi közösség ellenében.

## 5. TÉVHIT: AZ INTEGRÁLT OKTATÁS NEM KEDVEZ A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÉS A ROMA TANULÓKNAK

*„Jó, hogy bekerül egy másik iskolába, mert mást is lát, viszont azt is látja, hogy ő nagyon le van maradva. Hallom a kollégákat panaszkodni, hogy nagyon-nagyon nem tudják azokat a követelményeket teljesíteni. Mert ők ugye egy közegben voltak, az ő szintjükhöz mérték a tanárok a dolgokat, és nem úgy, mint egy úgymond városi, más normál iskolában” – egy deszegregációban érintett befogadó iskola pedagógusa (Szűcs, 2011).<sup>9</sup>*

Tehát a szegregált iskolák léte nem kívánatos. De mit kezdünk a meglévő szegregált iskolákkal, hogyan érhető el az integráció? Alapvetően két megoldás látszik körvonalazódni arra vonatkozóan, hogy miként lehet a tanulók családi háttere szerinti megfelelő arányokat elérni, vagyis deszegregálni települési szinten. Az egyik lehetőséget „*nyitásnak*” nevezzük, ami az iskola vonzóvá tételét, kinyitását jelenti a jobb társadalmi pozíciójú szülők gyermekei körében.<sup>10</sup> A másik megoldás a „*zárás*”, azaz a hátrányos helyzetű tanulók átirányítása kedvezőbb státuszú közösségekbe.<sup>11</sup> Előbbi megoldás jelentős anyagi ráfordítást igényel és megtérülése is kétséges, hiszen nincs garancia arra, hogy a ráfordítások következtében

<sup>9</sup> Nem publikált interjúrészlet.

<sup>10</sup> Ilyen kezdeményezést jelentenek például az Amerikai Egyesült Államokban a mágnesiskolák, melyek, többek között, infrastrukturális fejlesztéssel, tehetség gondozó programokkal vonzzák a magasabb társadalmi pozíciójú tanulókat (l. *McMillan*, 1980).

<sup>11</sup> Például az iskola bezárásával, összevonásával.

vonzóvá válik az iskola, így a második lehetőség tűnik a leginkább követhető stratégiának. E megoldás természetesen konfliktusokkal kísért, melynek leginkább látható jele – amire az idézet is utal – a korábban szegregáltan oktatott, így jelentős lemaradást begyűjtő tanulók és a befogadó iskola tanulóinak tudása közötti, gyakran áthidalhatatlannak tűnő szakadék. Amire e ponton szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a közvélemény gyakran a korábban alacsonyabb minőségű (szegregált) és a jobb minőségű oktatásban részesülők „összekeverésével” járó deszegregáció folyamatát azonosítja tévesen az integrált oktatással, és a deszegregációt kísérő konfliktusokból vonja le elhamarkodott következtetéseit az integráció sikertelenségét illetően.

A deszegregáció értelmezésünk szerint azt a folyamatot takarja, amely során felszámolják a hátrányos helyzetükből álló homogén tanulóközösséget. A helyi iskolarendszerek tekintetében a deszegregáció optimális esetben a szegregációtól az integráció felé tartó folyamat egy közbülső, átmeneti szakaszának tekinthető. Deszegregációra jelenleg leginkább a sokiskolás településeknek van lehetőségük, hiszen egyfelől a helyi iskolarendszer általában egységes irányítás alatt áll, másfelől a tanulók társadalmi összetétele települési szinten eléggé heterogén lehet. Ezen feltételek teljesülése esetén lehetővé válik, hogy a település intézményei között egyenletesen „újraoszthassák” a hátrányos helyzetű tanulókat.

Elképzelhető, hogy a szegregációtól az integráció felé vezető út közbülső szakaszában, a deszegregációban érintett hátrányos helyzetű és roma tanulókat valóban károsan érintheti a folyamat. Tapasztalataink e kötetbeli közreadásának egyik kiemelt célja, hogy ez elkerülhető, de legalábbis mérsékelhető legyen. Ugyanakkor a nehézségek főként az alacsonyabb minőségű szegregált oktatás következtében jelentkeznek, vagyis a tanulók tudásának és viselkedésének különbségeiből származó problémák éppen az integráció szükségességét támasztják alá.

Eddig a deszegregációban érintett tanulókat érő problémákkal foglalkoztunk, ugyanakkor az általunk optimálisnak tartott, az iskolába lépéstől kezdődő együttnevelés kapcsán is felvethető, hogy a tanulási nehézségekkel küzdők számára a sikerélmények biztosítása nehezebb. A korábbiakban utaltunk is arra, hogy a tanulási motiváció egyik lényeges forrása az osztálytársakhoz viszonyított teljesítmény. Hiba lenne azonban ennek okán az elkülönítést szorgalmazni, hiszen a szegregált oktatást kísérő motivációs mechanizmusok megjelenése, a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulása, valamint a pedagógusok és kortársak általi stigmatizálás minden bizonnyal jóval nagyobb károkat okoz a tanulók motivációjában. Vagyis a probléma megoldását inkább a pedagógusok megfelelő visszajelzései, továbbá a nem kognitív területekhez köthető (pl. sport, művészetek) sikerek jelenthetik, de semmiképpen nem a szegregált oktatás.

## 6. TÉVHIT: A ROMA TANULÓK INTEGRÁLT OKTATÁSA EGYFAJTA ASSZIMILÁCIÓS TÖREKVÉS

*„Mások a hagyományaik, más a kultúrájuk, ez nyilván, elnézést, nem azt mondom, hogy jó vagy nem jó, de ennek valahol nem lesz jó vége [...] az erőszakosságnak. Ellenállnak, ők voltak leginkább ellene ennek az egész deszegregációs intézkedési csomagnak” – egy megszüntetett szegregált iskola pedagógusa (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet).*

Ha a roma tanulók oktatási integrációja kerül szóba, gyakran tapasztaljuk, hogy a cigányság erőszakos asszimilációját hozzák fel ellenérvként. Csakhogy példaként általában olyan kulturális elemek elvesztését említik, amelyek nem a roma kisebbség, hanem a szegény szubkultúrák általános jellemzői, sztereotípiái. De talán az is érdekes, hogy egy másik kontextusban, a roma kisebbség társadalmi integrációja kapcsán éppen az eltérő kultúrát szokás felhozni akadályként. Vagyis jó lenne, ha a roma kisebbség vélt kulturális jellemzői eltűnnének, kivéve akkor, amikor ez a többségi társadalom számára kényelmetlen.

A kulturális identitás támogatása, a közös kulturális örökség elsajátítása és gyakorlása talán könnyebben megvalósítható homogén iskolák, osztályok esetében. De látnunk kell azt is, hogy ennek egyik akadályja minden bizonnyal a többségi szülők attitűdje, hiszen a roma kisebbség jelenlétének markáns megjelenítése (pl. roma népismeret oktatása által) egy iskola esetében „lábbal szavazáshoz”, vagyis a középosztálybeli szülők elvándorlásához vezethet. Ugyanakkor kevés esélyt látunk a kultúra ápolására és egy egészséges identitás kialakulására, amennyiben a roma fiatalok a szegregált oktatásnak köszönhetően funkcionális analfabétaként hagyják el az iskolát. Meglátásunk szerint a roma identitás megélését éppen az veszélyezteti, hogy az oktatási egyenlőtlenségek következtében a roma kisebbség jelentős része alacsony iskolázottsága miatt nem boldogul a munkaerőpiacon, az okokat pedig a többségi társadalom számottevő része, sőt, gyakran a roma identitásuk is etnikai jellemzőkkel magyarázzák.

A szegregált oktatás felszámolásakor, vagyis a deszegregációs intézkedések során tapasztalható ellenállás a roma szülők részéről – amit az idézet is szemléltet – látszólag az asszimilációs törekvésre vonatkozó érvelést támogatja. Azonban a szülők ellenérzései mögött általában nem a kultúra elvesztésétől való félelem, hanem a többségi társadalomtól viszonylag védett, és nemcsak a tanulók, de a szülők felé is alacsony elvárásokat támasztó, biztonságos iskolai közeg megszűnése, valamint az új iskola elérésével járó utazási költségek, illetve egyéb költségek, kényelmetlenségek állnak (Szűcs, 2007). Emellett minden bizonnyal annak az ismeretnek a hiánya is lényeges, amely a szegregált oktatás munkaerőpiaci pozíciót befolyásoló szerepére vonatkozik.

## 7. TÉVHIT: AZ OKTATÁSI INTEGRÁCIÓ MEGOLDHATATLAN FELADATOK ELÉ ÁLLÍTJA A PEDAGÓGUSOKAT

*„Én ott voltam gyakorlaton két hónapig, mondjuk, ember legyen a talpán, aki ott tanít. De azt mondom, hogy aki ért ehhez... hogy mondjam, szakember kell mindenhez. Most hiába, ha együtt neveljük őket, de nem fejlődik, mert nem ért hozzá a pedagógus, meg nincsen rá ideje” – egy deszegregációban érintett befogadó iskola pedagógusa (Szűcs, 2011).<sup>12</sup>*

Számos irodalmi mű és mozifilm mutatja be, hogy a hagyományostól eltérő pedagógiai fogásokkal, attitűddel a tanulással szembehelyezkedő fiatalok szubkultúrája jelentősen befolyásolható (pl. *Braithwaite*, 1959/1967; *Clavell*, 1967; *Smith*, 1995). E művek a közvélekedést megerősítve azt az optimista nézetet közvetítik, mely szerint jó pedagógusokkal minden vagy majdnem minden megoldható. A pedagógusok központi szerepe vitán felüli, azonban a probléma – reméljük, sikerült világossá tennünk – jóval komplexebb, mint-hogy ez az idézet által javasolt módon, hátrányos helyzetű tanulók oktatására „kiképzett”

<sup>12</sup> Nem publikált interjúrészlet.

tanárokkal megoldható lenne. Ha felidézzük az integráció – általunk helyesnek gondolt – meghatározását, mely szerint az együttnevelés a hátrányos helyzetű tanulók alacsony aránya mellett valósul meg, akkor a szóban forgó tévhitel éppen ellentétes következtetésre juthatunk. Megoldhatatlan feladatnak az tűnik, ha egy olyan osztályt kényszerülünk oktatni, amelynek tagjai a kortársak által kialakított kedvezőtlen közegbe belesimulva semmi hajlandóságot nem mutatnak a tanulás iránt, és ezzel ráadásul általában az átlagosnál kedvezőtlenebb körülmények között kell megküzdeni. A pedagógusképzésnek kétségtelenül nagyobb hangsúlyt kellene fektetnie a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának módszereire, ugyanakkor látnunk kell, hogy egyedül ezen az úton a szegregáció problémája nem kezelhető.

Elismerjük, hogy a pedagógusok egy részének a hátrányos helyzetű tanulók oktatása új, korábban nem ismert feladatokat jelenthet, melyek elvégzéséhez addigi tapasztalataikra nem támaszkodhatnak, valamint azt is, hogy e tanulók hatékony oktatásához szükséges feltételek általában nem kielégítőek. Viszont az integrációs folyamattal párhuzamosan azoknak a pedagógusoknak a munkakörülményei javulhatnak, akik osztályában csökken a tanulási és magatartási problémákkal küzdő tanulók aránya. Mellesleg a számukra rendelkezésre álló feltételek többnyire kedvezőtlenebbek, nem beszélve presztízsükről.

## **8. TÉVHIT: A SZEGREGÁLT OKTATÁS FELSZÁMOLÁSA TERÉN JELENTŐS ELŐRELÉPÉS TÖRTÉNT AZ UTÓBBI IDŐBEN**

*„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” – egy pedagógus (Liskó és Fehérvári, 2008. 148. o.).*

A médiában számos olyan vélemény lát napvilágot, amely azt sugallja, hogy az elmúlt években valamilyen drákói szigorral kikényszerített oktatási integráció zajlott volna. Az idézetben is olvasható *erőltetett integráció* mellett az *erőszakos integráció* és a *kényszerintegráció* kifejezésekkel találkozhatunk. Ezeket olvasva, hallva azt gondolhatjuk, hogy a szegregáció felszámolása megindult, és haladunk az integrált oktatás megvalósulása felé, bár sokak szerint nem a jó úton. A következőkben egyrészt azt kívánjuk cáfolni, hogy jelentős előrelépés zajlott volna az integráció kapcsán, másrészt arra hívjuk fel a figyelmet, hogy az integráció sikerének egyik feltétele éppen a „kényszer” lehet. Kezdjük az utóbbival!

Aronson (2008) a kognitív disszonancia jelenségét az Amerikai Egyesült Államokban lezajlott deszegregáció kontextusába helyezi, és ezen keresztül mutatja be, hogy az előítéletek enyhüléséhez hogyan járulhat hozzá, ha a deszegregáció az elkerülhetlenség érzésével párosul. Azaz kikényszerített, erőltetett, erőszakos. Jól tudjuk, hogy a mélyen gyökerező előítéletek felvilágosító kampányok hatására alig változnak. Azonban ha egy személy tudja, hogy elkerülhetetlenül kapcsolatba kell kerülnie egy általa nem kedvelt embercsoport valamely tagjával, akkor attitűdje és a szituáció összeegyeztethetetlen, disszonáns volta miatt kognitív disszonanciát fog átélni. A kognitív disszonancia kellemetlen feszültségállapot, melynek csökkentésére törekszik az egyén. Ennek egyik módja a korábbi nézetek módosítása. Szemben a felvilágosító hadjáratokkal, az elkerülhetetlen kapcsolat

beindíthatja azt a mechanizmust, ami arra motiválja az egyént, hogy megváltoztassa nézeteit. Elkezdheti az adott embercsoporttal kapcsolatos sztereotípiáit felülvizsgálni, sőt, a jó tulajdonságokat keresni, hogy csökkentse azt a feszültséget, ami az attitűdje és a situáció összeegyeztethetlenségéből adódik. A pozitív tapasztalatok pedig további lökést adhatnak a folyamatnak. A javarészt tudattalan disszonanciaredukció nemcsak a tanulók, hanem a szülők és a pedagógusok körében is valószínűsíthető, és nem kizárólag a roma kisebbség, hanem további előítéletekkel sújtott csoportok esetében is.

Úgy tűnik, nemcsak a laboratóriumi kísérletekből következtethetünk e mechanizmusok beindulásának szükségszerűségére, hanem az amerikai deszegregációt vizsgáló kutatások is alátámasztják ezt a gondolatmenetet, hiszen az afroamerikai és többségi tanulók iskolai elkülönítésének felszámolásával párhuzamosan növekedett az intézkedéssel egyetértők aránya. A folyamat azonban nem volt békés mindenhol, egyes településeken zavargások törtek ki. Méghozzá ott, ahol a vezetés nem volt határozott, és felmerült annak az esélye, hogy az intézkedés valamilyen módon elkerülhető (Aronson, 2008). Vagyis ahol nem volt eléggé erőltetett! Ezután talán nem igényel különösebb magyarázatot, hogy az oktatási integrációt célzó törekvéseket hogyan befolyásolhatja a konfliktuskerülő oktatáspolitikai.

A közelmúltban előremutató jogszabályok születtek, illetve jelentős erőforrásokat mozgósítottak a szegregáció mérséklése érdekében (Andl és mtsai, 2009; Keller és Martonfi, 2006; Györgyi és Kópatakiné, 2011; Szira, 2005). Ennek eredményeként sikerült részben visszazorítani azt a gyakorlatot, hogy a roma gyermekeket speciális tantervű iskolákba, gyógypedagógiai osztályokba sorolják (Erőss és Kende, 2010), illetve néhány tanulót visszahelyeztek ezen oktatási formákból a többségi tanulók közé (Torda, 2008). Az iskolán belüli szegregáció is csökkenhetett némileg, mivel egyes pályázati források elérésének feltétele, hogy adott intézményben a párhuzamos osztályok között a hátrányos helyzetű tanulók aránya ne térjen el jelentősen. Bár számos iskolafenntartó önkormányzat tett lépéseket a deszegregációra vonatkozó előírások teljesítését illetően, mindössze egy-két példát találunk, amelyekben a fenntartó a helyi iskolarendszer átalakításával vélhetően kedvező változást ért el települési szinten (pl. Kerülő, 2011; Orsós, 2009; Szűcs, 2013 jelen kötet; Szűcs és Kelemen, 2013 jelen kötet). Mindemellett több deszegregációt végrehajtó településen jól láthatók a reszegregáció, vagyis a szegregált oktatás felé történő visszarendeződés jelei (pl. Becker, 2012; Feischmidt és Vidra, 2011; Zolnay, 2010).

Minden bizonnyal az említett változásokra gondolnak, akik erőltetett integrációt emlegetnek. E ponton egyrészt arra hívjuk fel a figyelmet, hogy e lépések jelentős részére nem illik az integráció kifejezés, deszegregációról van szó, másrészt, hogy ezeket figyelembe véve sem látható jelentős előrelépés. Sőt, a rendelkezésre álló adatok inkább arra utalnak, hogy összességében a hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációja tovább erősödött Magyarországon az utóbbi években (Havas és Zolnay, 2011; Kertesi és Kézdi, 2009, 2012; Papp, 2011; Varga, 2009).

A hátrányos helyzetű, roma, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók megkülönböztetésének hiánya az integrációs folyamatokkal összefüggésben gyakran tapasztalható jelenség a pedagógusok körében (pl. Berkovits, 2008; Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet; Németh és Szilassy, 2006), ami hozzájárulhat a szóban forgó tévhit kialakulásához. Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya az általános iskolákban az elmúlt évtizedben a többszörösére emelkedett (NEFMI, 2010), vagyis összességében igaz az, hogy az együttnevelés terén jelentős változásoknak lehetünk tanúi, azonban az egyes tanulói csoportok esetében rendkívül eltérő a kép. Az oktatási rendszer egészét tekintve

a hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációja bizonyosan nem mérséklődött. A hazai tapasztalatokból tehát nehezen vonhatók le megalapozott következtetések a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrációjának sikere vagy sikertelensége kapcsán, leginkább azért, mert nem kerültünk közelebb az integrált oktatáshoz.

## ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK

Extrém mértékben szelektív iskolarendszerünk társadalmunk működésére számos módon kihat, káros következményei észrevétlenül szövik át mindennapjainkat. Lássunk néhány példát! Mindenekelőtt erősen megkérdőjelezhető az a közkeletű vélekedés, miszerint a szegény családok gyermekei számára az iskola hazánkban kitörési pontot jelenthet. Természetesen az iskolarendszer a szegénység leküzdését egymaga nem vállalhatja fel, az oktatási rendszer méltányosságával kapcsolatban pedig számos országban tapasztalhatók problémák, mindemellett a magyarországi helyzet különösen aggasztó.

Közismert, hogy a magyar gazdaság egyik súlyos problémája az alacsony foglalkoztatottság. A munkaképes korúak nemzetközi összehasonlításban is jelentős hányada nem dolgozik hazánkban, ami nemcsak a honfitársaink életkörülményeit befolyásolja kedvezőtlenül, hanem közvetve társadalmunk minden tagját. A foglalkoztatottság bővítésének, ezen keresztül gazdasági helyzetünk javításának talán legfontosabb akadálya az alacsonyan iskolázott, ezért nehezen foglalkoztatható munkaerő. Ez részben szegregált oktatási rendszerünk eredményének tekinthető.

Végül vessünk egy pillantást az iskolai fegyelmezési problémák kezelésének témakörére! A pedagógusok általában az elsők között említik a munkájukat kísérő nehézségek között a tanulók fegyelmezetlenségét. Bár részletes hazai elemzések nem állnak rendelkezésre az oktatási intézmények tanulóinak családi háttere és a fegyelmezési problémák előfordulása közötti összefüggésről, de talán ezek nélkül is belátható, hogy valószínűleg a szegregált tanulóközösségekben a legsúlyosabbak a problémák.

Ezen összefüggések ismeretének hiánya számos olyan konfliktus forrása, amely mindennapi közérzetünket jelentősen befolyásolja, valamint szerepet játszik további tévhitek megszületésében. Ebből az irányból juthatunk el többek között a segélyekre érdemesek és érdemtelenek megkülönböztetéséig, továbbá a tanulás és a munkavégzés kapcsán a roma kisebbségnek tulajdonított hamis kulturális jellemzőkig.

## Köszönetnyilvánítás

Köszönöm *Józsa Krisztiánnak, Molnár Edit Katalinnak és Szendrey Orsolyának* az írás korábbi változatához fűzött értékes megjegyzéseit.



## IRODALOM

- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, **20**. 3. sz. 38–73.
- Angrist, J. D. és Lang, K. (2004): Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review*, **94**. 5. sz. 1613–1634.
- Armor, D. J. (2002): Desegregation and Academic Achievement. In: Rossell, C., Armor, D. és Walberg, H. (szerk.): *School Desegregation in the 21st Century*. Praeger, Westport, CT. 147–188.
- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Artiles, A. J. (2003/2006): A gyógypedagógia változó identitása: Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából. *Iskolakultúra*, **16**. 10. sz. 3–35.
- Becker András (2012): Nyíregyházi szegregációs per. Lelkiismeret és vallásszabadság. *Magyar Narancs Online*, 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://magyarnarancs.hu/publicisztika/lelkiismeret-es-vallasszabadsag-80639/>
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában. A korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, **14**. 4. sz. 805–824.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008): Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 15–26.
- Berkovits Balázs (2008): A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 77–132.
- Braithwaite, R. B. (1959/1967): Tanár úrnak szeretettel. In: *Három sors. Feketék és fehérek*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Brooks-Gunn, J., Britto, P. R. és Brady, C. (2008): A létfenntartásért folytatott küzdelem – A szegénység és a gyermeki fejlődés. In: Sallai Éva (szerk.): *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest. 175–200.
- Clavell, J. (1967): *Tanár úrnak szeretettel* (film). Warner, Columbia.
- Clotfelter, C. T. (2004): *After Brown. The rise and retreat of school desegregation*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- Csányi Yvonne és Perlung Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314–332.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **57**. 1. sz. 211–227.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 3-4. sz. 3–13.

- Csempez Péter és Fejes József Balázs (2013): A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs és Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 191–203.
- Doros Judit (2010): Jászladányi iskolapélda. *Kritika*, **39**. 2. sz. 9–11.
- E. T. (2011. 08. 31.): Egy tanár levele 4. *Magyar Demokrata*, 35. 2012. 08. 20-i megtekintés, [http://www.demokrata.hu/ujsgcikk/levelezes\\_\\_\\_\\_\\_szam154/](http://www.demokrata.hu/ujsgcikk/levelezes_____szam154/)
- Eröss Gábor és Kende Anna (2010): Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, **19**. 4. sz. 615–636.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 185–205.
- Fejes József Balázs és Szenczi Beáta (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, **38**. 4. sz. 273–287.
- Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 472–496.
- Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor és Ladányi János (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Looking in classrooms*. Allyn & Bacon, Boston.
- Györgyi Zoltán és Kópatakiné Mészáros Mária: Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, **16**. 6. sz. 24–49.
- Hermann Zoltán (2007): Iskolai kiadási egyenlőtlenségek. 1992–2005. *MTA KTI Műhelytanulmányok*, 8. sz. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/mtdp0708.pdf>
- Horn Dániel (2010): A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI, Budapest. 408–429.
- Imre Anna (2006): A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a bázisiskolákban. In: Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Országos Közoktatási Intézet Budapest.
- Józsa Krisztián és Csapó Benő (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.

- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, **21**, 6–7. 12–29.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2012): Az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusa: az elemi alapkészségekben és a motivációban megmutatkozó különbségek. *Magyar Pedagógia* (benyújtás előtt)
- Kabai Péter (2010a): Egy sikeres iskolai integrációs program elemzése. *Magyar Tudomány*, **171**, 3. sz. 360–369.
- Kabai Péter (2010b): Válasz Kézdi Gábor és Surányi Éva írására. *Magyar Tudomány*, **171**, 9. sz. 1100–1104.
- Keller Judit és Martonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 377–411.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005a): A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 247–311.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005b): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 377–387.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**, 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012a): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 5. sz. 2012. 12. 30-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012b): Ethnic segregation between Hungarian schools: Long-run trends and geographic distributcion. *Budapest Working Papers On The Labour Market*, 8. sz. 2012. 12. 13-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1208.pdf>
- Kerülő Judit (2011): Befogadás vagy kirekesztés? (A nyíregyházi példa). In: Mayer József (szerk.): *Merre tovább? Az iskolai integráció dilemmái*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 121–155.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2010a): Mintavétel és elemzési módszerek az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában, és a hatásvizsgálatból levonható következtetések. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*. 2010/2, MTA Közgazdaságtudományi Intézet–Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1002.pdf>
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2010b): Rövid válasz Kabai Péter viszontválaszára. *Magyar Tudomány*, **171**, 9. sz. 1105.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2010c): Válasz Kabai Péternek, az oktatási integrációs program hatásvizsgálatával kapcsolatos kritikáira. *Magyar Tudomány*, **171**, 7. sz. 858–864.
- Kovai Cecília (2011): A „cigány-osztály” és az egyenlőség uralma – Két észak-magyarországi iskola „romapolitikája”. *Beszélő*, **16**, 7–8. sz. 26–36.
- L. Ritók Nóra (2011): Beíratás. A nyomor széle blog, 2013. 01. 09-i megtekintés, <http://nyomorszeleblog.hvg.hu/2011/04/20/184-beiratas/>

- L. Ritók Nóra (2012): Az egyházi iskolák és a szegregáció. Taní-Tani Online, 2013. 01. 09-i megtekintés, [http://www.tani-tani.info/102\\_Iritok](http://www.tani-tani.info/102_Iritok)
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 2. sz. 56–69.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről.* (Kutatás közben) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mayer József (2011): Problémák és megoldások. In: Mayer József és Kópatakiné Mészáros Mária (szerk.): *A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–60.
- McMillan, C. B. (1980): *Magnet schools: An approach to voluntary segregation.* Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana.
- Mesterházi Zsuzsanna (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, **17.** 6–7. sz. 150–163.
- Nahalka István (2010): Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **60.** 3–4. sz. 3–27.
- Nahalka István (2012): Egy rendkívül érdekes összefüggésről a tehetségnevelés kapcsán. Nahalka István blogja, 2012. 12. 13-i megtekintés, <http://nahalkaistvan.blogspot.hu/p/igaz-e-hogy-gyenge-tanulok-lehuzzak.html>
- NEFMI (2010): *Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010.* Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. NEFMI, 2012. 12. 13-i megtekintés, [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2009\\_2010\\_100907.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf)
- Nem válogathatnak az iskolák (2005. 12. 05.): *Népszabadság*, december 6. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://www.nol.hu/cikk/386510/>
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...” In: Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei.* Országos Közoktatási Intézet Budapest.
- Németh Szilvia és Szilassy Eszter (2006): „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. *Regio*, **17.** 1. sz. 102–145.
- NOL (2009): Kommentek. *Népszabadság Online*, 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://nol.hu/archivum/archiv-482045>
- Orsós Ferenc (2009): Tabula rasa. Közoktatási deszegregáció Mohácson. In: Törzsök Erika, Paskó Ildi és Zolnay János (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2008. Út a radikalizmusba.* EÖKIK, Budapest. 175–184.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban.* Argumentum, Budapest. 224–267.
- Radó Péter (2013): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) OktpolCafé, 2013. 01. 09-i megtekintés, <http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/>
- Raffel, J. A. (1998): *Historical Dictionary of School Segregation and Desegregation: The American Experience.* Greenwood Press, Wesport, Connecticut.
- Rangvid, B. S. (2007): Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data. *Empirical Economics*, **33.** 2 sz. 359–388.

- Ranschburg Jenő (2001): A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. *Fejlesztő Pedagógia*, **2**. 6. sz. 26–34.
- Smith, J. N. (1995): *Veszélyes kölykök* (film). Intervideo, Budapest.
- Surányi Éva és Kézdi Gábor (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek. 2010/1 MTA Közgazdaságtudományi Intézet–Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1001.pdf>
- Szalai Júlia (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, **21**. 3. sz. 3–22.
- Szira Judit (2005): Kezdeményezések a szegregáció felszámolására (2002 nyár - 2005 nyár). In: *Stigma. Szegregált Roma Oktatás Közép- és Kelet-Európában*. Európai Roma Jogok Központja. 7–44.
- Szűcs Norbert (2007): Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról. In: Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalma 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert (2013): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 58–70.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
- Szűgyi Jerne (2009): Labirintuspróba. A fogyatékos nyilvántartás útvesztői. *Beszélő*, **14**. 3. sz. 48–60.
- Torda Ágnes (2008, szerk.): *Utolsó padban... Egy program utóélete*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, **57**. 9. sz. 798–814.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest. 65–83.
- Zolnay János (2010): „Olvashatatlan város.” Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély*, **21**. 6. sz. 41–65.