

ARATÓ FERENC

Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében

Az alábbi tanulmányban egy friss kutatás alapján bemutatom azokat a rejtett és nyílt attitűdöket, amelyeket intézményvezetők, általános iskolai igazgatók és igazgató-helyettesek körében tártunk fel. Olyan attitűdöket kerestünk, amelyek döntően befolyásolhatják az intézményi hatékonyságot, eredményességet és méltányosságot, vagyis az oktatás-nevelés minőségét. A feltárt attitűdöket összefüggésbe hozzuk az iskola egyes működési területeivel – vajon mely területeket befolyásolhatnak ezek az attitűdök, illetve milyen iskolai gyakorlatok képesek az attitűdöket megváltoztatni, vagy pontosabban mely iskolai gyakorlatok mellett fordulnak elő szignifikánsan kisebb mértékben korlátozó, rasszista attitűdök. A feltárt attitűdöket összevetettük a hallgatók körében korábban feltárt attitűdökkel. Vajon milyen mértékben van átfedés a két csoport által használt korlátozó előítéletek között? Milyen a hallgatók körében még rejtett, de később általánossá váló sztereotípa-fenyegetésnek vannak kitéve a hallgatók a pályára lépve?

Kulcsszavak: rasszista attitűdök, teljesítmény-redukció, szociális redukció, integráció, inklúzió

A kutatás kontextusa

A kutatás egy komplex longitudinális vizsgálat részeként zajlott az OFI és a PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék együttműködésében. A kutatásban, több kutatót, és módszertani megközelítést bevonva, kvantitatív és kvalitatív eszközök segítségével 147 általános iskola, 1369 pedagógus, 121 vezető vett részt. A kutatáshoz, demográfiai és közoktatási statisztikai adatokat, a fenti pedagógusok és vezetők által kitöltött online kérdőívek adatait, osztálytermi megfigyelések adatait (n=45), vezetői mélyinterjúkat (n=36) adatait, illetve a korábbi kutatási szakasz adatait, eredményeit vettük figyelembe. Az itt bemutatni kívánt eredmények a vezetői mélyinterjúkat vizsgáló kutatásnak csak egy részterületére vonatkoznak. A teljes kutatás eredményeit átfogóan bemutató tanulmánykötet megjelenése 2015-ben várható.

A kutatás célcsoportját 2006-ban választották ki a kutatók (LISKÓ és FEHÉRVÁRI, 2008), olyan iskolákat keresve, amelyek reprezentálják azokat az általános iskolákat, amelyekben hátrányos helyzetű és/vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelnek, és részesültek esélyegyenlőségi támogatásokban. A célcsoportba beemelték a roma/cigány tanulókat is, éppen abból a célból, hogy a szociális helyzet és a kulturális hovatartozás közötti fontos distinkció nyomait érzékelni lehessen az adatokból.

A Kemény István fémjelezte kutatói iskola módszertanának megfelelően a roma/cigány célcsoport beazonosítását a „környezete szerint roma/cigány” megközelítésben végeztük a kutatás második szakaszában is, hiszen a társadalmi környezet vélekedésének vizsgálata továbbra is az egyik kulcs-horizontja volt a kutatói értelmezésnek.

A rejtett és nyílt előítéletek közül, csak a rasszista előítéletekkel foglalkozunk most,

vagyis azokkal a diszkriminatív előítéletekkel, amelyek valamely – rasszjegyekkel megkülönböztethető – társadalmi csoport (esetünkben a magyarországi roma/cigány/beás csoportok) hátrányos megkülönböztetésére alkalmasak. A nyíltan rasszista sztereotípiák feltárása mellett különösen fontos a rejtett sztereotípiák feltérképezése is, hiszen ezek gyakran valamely pozitív, emancipatórikus, humanista szemléleti horizontba ágyazva jelennek meg, vagyis hordozóik, valójában jó szándékkal is közelíthetnek a megkülönböztetett célcsoporthoz, ám rejtett előítéleteik szándékolatlanul akadályozhatják őket – akár jó szándékuk ellenére is – egy eredményes és méltányos gyakorlat megvalósításában (ARATÓ, 2012:26.).

Egy korábbi tanulmányomban a hallgatók körében feltárt rejtett és nyílt rasszista sztereotípiák tipológiáját mutattam be, amelyet az alábbi táblázatban itt is összefoglalom.

	Nyílt rasszizmus	Rejtett rasszizmus
Többségi hordozó	<ul style="list-style-type: none"> • biológiai érvrendszer • etnocentrizmus • áldozat okolása 	<ul style="list-style-type: none"> • biológiai érvrendszer • etnocentrizmus • áldozat okolása • kulturális színvakság
Kisebbségi hordozó	<i>nem találtunk az adott mintában</i>	<ul style="list-style-type: none"> • racionalizálás • kívülre helyezkedés • áldozat okolása • kulturális színvakság

1. ábra: Feltárt rasszista sztereotípiák egyetemi hallgatók körében (ARATÓ, 2012.)

Jelen kutatásban, amikor az általános iskolai igazgatók attitűdjét vizsgáljuk a rejtett és nyílt korlátozó előítéletek szempontjából, akkor fontos kérdésnek tűnik, hogy vajon a hallgatóknál feltárt sztereotípiák milyen mértékben esnek egybe az intézményvezetőknel feltárt sztereotípiákkal. Az összevetés egyrészt kimutathatja, hogy melyek azok a sztereotípiák, amelyek reflektált felülírására jelenleg nem garancia az egyetemi végzettség (a vizsgált minta 100%-ban egyetemi végzettségű adatközlőt tartalmazott). A hallgatók és a pedagógusképzés szempontjából közelítve a kérdést, a feltártakon kívül vannak-e olyan korlátozó, kifejezetten rasszista előítéletek, amelyek nem jelentek meg a hallgatói sztereotípiá-repertoárban, viszont a gyakorló, vezetői pozícióban dolgozó pedagógusok horizontján igen. Az összevetés arra hívja föl a figyelmet, hogy a korábban feltárt előítéletek mellett, milyen további előítéletekkel kellene szembesíteni a hallgatókat már a képzésük során, illetve felvételezni őket a pályára lépéskor várható további sztereotípiá-fenyegetések ellen.

A feltárt korlátozó előítéletes attitűdök

Az előítéletes attitűdök feltárásához kvalitatív módszereket alkalmaztunk. A kutatói hermeneutikai kör első lépése a szövegtörzs tudományos elemzése-értelmezése volt, szöveg kódok kialakítása a számítógépes feldolgozáshoz. A kialakított kódok előfordulását, kontextusát az atlas.ti program segítségével vizsgáltuk. Ezt követően a harmadik hermeneutikai lépésben a számítógép által kinyert adatok alapján az előfordulások gyakoriságát összevetettük más, alapvetően deskriptív adatokkal, hogy az intézményi működés és a sztereotípiák gyakoriságának összefüggéseit feltárhassuk. Elkészült jelen kutatás kontrollvizsgálata is egy független kutató révén (RAYMAN, 2014), kvantitatív összehasonlító adato-

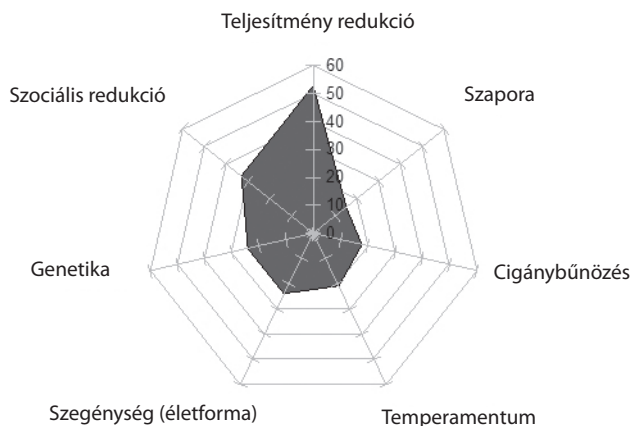
kat is bevonva a komplex kutatás adatbázisából. Vélhetően ennek a kutatásnak az eredményei is megjelennek 2015-ben az *Autonómia és Felelősség* folyóirat hasábjain. A kontrollkutatás eredményei alapján további kutatások végezhetőek el a korpuszon, újabb kutatói értelmezési horizontokat tárva fel a korlátozó előítéletek felszámolását célzó fejlesztési törekvések számára. A kutatás hipotézisei között az egyik legizgalmasabb az volt, hogy a kutatásban résztvevő pedagógusok, intézményvezetők között, habár intézményük részesült integrációs támogatásban, mégis, a 2006-os és 2007-es vizsgálatok eredményeihez hasonlóan (LISKÓ és FEHÉRVÁRI, 2008), ebben a mintában is kimutathatók-e korlátozó előítéletek (pl. áldozat okolása).

Az előítéletes gondolkodás formái a megkérdezett vezetők körében – a vizsgált minta sztereotípiá-repertoárja

Az atlas.ti segítségével klasztereket alkottunk a nyelvi kifejezésekből, s ezek alapján egy hét klaszterből álló repertoárt tudtunk felállítani (lásd. 2. ábra). Fejlesztési-képzési szempontból ugyanakkor jó lenne a későbbiekben ezeket a klasztereket a nyelvi kifejezések szintjéig visszabontani, egyesével leírni és elemezni, hogy a fejlesztésben-képzésben felhasználható, elméletileg alátámasztott és gyakorlatban is adekvát reflexiók eszközközé juthassunk.

A megkérdezett intézményvezetők 75%-a rendelkezik valamilyen előítélettel, sztereotíp narratívával a romákkal kapcsolatban, miközben társadalmi integrációs és köznevelési esélyegyenlőségi feladatokért felel az intézményében. Az alábbiakban röviden leírjuk a feltárt, a megkérdezettek legalább 15%-a által osztott (5 fő) sztereotípiákat, előítéleteket.

Vezető sztereotípiák előfordulása (%)



2. ábra: A vezetői sztereotípiák előfordulási aránya a vizsgált mintában.

Mivel itt vezetők attitűdjeit vizsgáltuk csupán, s nem tantestületekét, ezért a korrelációkat abból a szempontból vizsgáltuk, hogy mire „nincs szeme” az adott vezetőknek. Vagyis milyen tevékenységeket, fejlesztési irányokat blokkolhatnak a fenti sztereotípiák, illetve vannak-e olyan intézményi tevékenységek, amelyek hiányoznak ahhoz, hogy esetleg ezek az előítéletek változhassanak.

Teljesítmény-redukció

A szociális redukció egyik esete, amikor valaki úgy nyilatkozik, úgy tekint a másikra, hogy „már az is eredmény, hogy elvégzik a nyolc osztályt” (3. interjú), vagy „továbbtanulnak igen... Érettségit adó intézményben? ... Hát ott azért nem, az nem is nekik való...” (19. interjú). Vagyis eleve azt gondolja, hogy aki roma, az csak kisebb teljesítményre képes. A mintában az intézményvezetők 54%-a (n=33) alkalmazta ezt az attitűdöt az intézmény, s benne a roma/cigány tanulók helyzetének értelmezésére. Vagyis ez az attitűd az intézmények felében a vezető értelmezési horizontjának a részét képezi. Ez azért fontos adat, mert a pszichológiai diskurzusban számos kutatás, és kutatói megközelítés igazolta vissza, hogy ez az előítélet, valójában önbeteljesítő jóslatként hat a teljesítményre, (MERTON, 1948; BIGAZZI, 2013). Pygmalion effektusként, kifejezetten osztálytermi környezetben is megvizsgálva a kérdést (ROSENTHAL, 2003; GOLEMAN, 1997, 2002, 2008), vagyis joggal tekinthetjük korlátozó előítéletnek, s mivel rasszjegyekkel megkülönböztethető tanulókra vonatkozik – rasszista előítéletnek. Vagyis ha egy tanár azt gondolja valakiről, hogy nem képes valamilyen teljesítményre, s ez a teljesítmény a sztereotípiát hordozó tanártól is függ, akkor az negatívan befolyásolja a teljesítmény elérését. Az iskolák teljesítményéért nyilván nem egyedül az intézményvezető a felelős, viszont kifejezetten befolyásolhatja a vezetői hozzáállás a tantestületi eredményeket (lásd. Rayman elméleti vizsgálódását ebben a kérdésben, RAYMAN, 2014). Így amennyiben a vezető azt gondolja – tudatosan vagy akár tudattalanul –, hogy „a romáktól már az is szép teljesítmény, hogy elvégzik a nyolc osztályt, vagy egy könnyen megszerezhető szakmát szereznek”, akkor az nyilván befolyásolja az integrációs célkitűzéseket is, vagyis nem feltétlenül jelenik meg célkitűzésként a magasabb végzettséghez (érettségi, diploma) kötött szakmák megszerzése a tantestület helyzetértelmezési horizontján.

A vizsgált minta azt látszik igazolni, hogy az intézményeknek ebben a felében nincs törekvés a roma, cigány tanulók érettségit adó intézményekben való továbbtanulására. A két változó között negatív korreláció van. Vagyis ahol a vezető teljesítmény-redukciót alkalmaz a roma, cigány tanulóira, ott nagy valószínűséggel nem lesz célkitűzés az érettségit adó intézményi programokban való továbbtanulás. Ha ráadásul ez a vezetői attitűd az elszívó hatással együtt hat az intézményi teljesítményre, s így az érettségit adó intézményben való továbbtanulásra, akkor az nagy mértékben elősegítheti az adott intézmény teljes szegregációját, illetve felgyorsítja a szegregáció folyamatát. („Elviszem innen a gyermekem, mert innen a többség nem jut el érettségit adó intézménybe.” 18. interjú)

Pedagógiai szempontból a vezető horizontjából alapvető személyes kompetencia-elemek hiányoznak. A másik megértése, a sokszínűség értékelése, azok az attitűdök, képességek, amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy adott helyzeteket, az adott kontextusban, az adott személyre, adekvát módon vonatkoztassunk, s ennek megfelelően cselekedjünk, vagyis a szociális kompetenciánkat megalapozó terület (GOLEMAN, 2002, 2008) hiányosságára utal ennek a sztereotípiának a használata, s ez már köztudott a pszichológiai diskurzusban több évtizede. A neveléstudományi diskurzusban az individualizáció szerepét bizonyította például Harold Wenglinsky szintén már a kétezres évek elején (WENGLINSKY, 2000, 2002). Vagyis döntő jelentőségű, hogy a környezet elég inkluzív-e ahhoz, hogy minden egyes gyermeknek, egyéni tanulási útvonalat, de sikeres szakmai karriert biztosítson. Ebben az értelemben vizsgálta Varga Aranka az inkluzív környezet fogalmát a hazai diskurzusban (lásd pl. VARGA, 2014, valamint Varga Arankának ebben a számban megjelent tanulmányát). Amikor valaki képes az egyéni különbségeket meglátni számára kevésbé ismert csoportok tagjai között is. Vagyis itt nem egyszerűen a vezető személyiségéből hiányzik valami, hanem a szakmai hozzáértés is fejlesztésre szorul, hiszen évtizedek szakirodalmi hozzájárható már e kérdésben, s a módszertanok hazai adaptációi is évtizedekre vezethetők vissza, még ha nem is terjedtek el az oktatási rendszerben.

Szociális redukció

A szociális redukció klasszikus eseteit soroltuk ide, mint amilyen a másik kiskorúsítása. Amikor a vezető értelmezői narratívájából kiolvasható, hogy a célcsoportot nem tekinti autonóm, önmagáért felelős, „felnőtt” lénynek, hanem inkább gyermeki szintre helyezi: „A szülőket kellene megnevelni!” (Mert még éretlen, gyerekszerű lények 5. interjú). Érdekes, hogy ez az attitúd 50%-ban együtt jár a szülőkkel való kapcsolattartás alapvetően gyermekvédelmi intézkedés keretén belüli, vagy arra való hivatkozással megvalósuló formáival. Ezeket a tágabb kutatásban a *behívás és fenyegetés* formáiként azonosítottuk. Amikor az intézményvezető vezetői hatalmát kiterjeszti a szülőkre, a gyermekvédelmi jelzőrendszer részeként kapott felelősségére hivatkozva (vagyis akár megint jó szándékból). Oly módon, hogy a gyermekvédelmi jogszabályok általi fenyegetettséget használja ki a jutalmazás-büntetés eszközeként nyíltan, vagy burkoltan a szülőkkel szemben, miközben gyermekeik jogaira hivatkozik. Egy másik elemzés, értékelés szempontja lehetne, hogy ebből egyébként a gyermekekkel szembeni jutalmazás-büntetési eszközök (például a bukás és évisméltés közötti fenyegetettségi helyzet kihasználása jutalmazási-büntetési eszközként) azonosságára lehet-e következtetni, azonban nem lehetett szignifikáns együttállást megállapítani a tanulókkal szembeni szociális redukció és a szülőkkel szembeni redukció között. Vélhetően a hatalmi pozícióból irányított kommunikáció, a felettes én és a gyermeki én pozíciója egymást erősítheti a partnereket távolító kommunikációban. Ez a terület is további vizsgálatokat érdemelne.

„Szapora”

A szociális redukció súlyosabb, biológiai érvrendszerrel konnotáló formája, ezért is foglalkozunk vele külön, amikor a másíknak, a beszélő számára talán észrevétlenül, inkább állati létezés tulajdonít (pl. „szapora” 18. interjú, „túlszaporodtak” 6. interjú, vagy „elcigányosodott település” 12. interjú). Ezek a megfogalmazások a vezetői interjúk 15%-ában jelennek meg. Itt valójában a biológiai rasszizmus és a radikális szociális redukció egyszerre jelenik meg, többnyire nem tudatos szinten, inkább egyfajta stiláris artikulációként csupán, ennek egy másik formája, amikor a tanulók szexuális éréssel kapcsolatos előítéleteiket fogalmazzák meg („ezek nem bírnak a vérükkel” 6. interjú). Ez a megközelítés általában együtt jár a szociális helyzet és a kulturális háttér azonosításával. Vagyis a relatíve magas születésszámot, amely egyébként az adott szociális helyzetben bármely népcsoportra jellemző, kulturális, sőt biológiai okokra vezetik vissza. Ahelyett, hogy gyermekvédelmi jelző szerepüket betöltve azon dolgoznának – a segítő hálózatokkal együttműködve –, hogyan kerüljön a család olyan helyzetbe, hogy az ne veszélyeztesse az gyerekek családban növekedését, iskolába járását, fejlődését, ha kell más forrásokat, programokat bevonva a családok támogatásába.

Cigánybűnözés

Az áldozat okolásának (RYAN, 1976) egyik szélsőséges esete. Részletesen bemutattam korábban (ARATÓ, 2012), mert sajnós azóta ez egy meglehetősen elterjedt, sőt politikai szintre emelkedett rasszista sztereotípiája, melynek rasszista, neonáci jellegét többen bizonyították (legutóbb Erős Ferenc a *Romológia* folyóiratban, ERŐS, 2014). Az áldozat okolásának a logikája az, amikor valamilyen társadalmi jelenséget, pl. nagyszámú bűnelkövető egy népcsoportban, az adott népcsoport (kulturális-biológiai) sajátosságaként feltételez valaki, s nem

a társadalmi okokat vizsgálja a jelenség mögött. A bűnelkövetők azonos arányban találhatók meg a hasonló szociális helyzetben lévő, pl. *mélyszegénységben* élő magyarok és romák között. Vagyis a szociális helyzet inkább a meghatározó, s nem a származás. Az pedig a rendszer diszkriminatív dinamikája, hogy a mélyszegénységbe viszont leszorult a romák/cigányok 66-77%-a, mert soha nem tudtak keresztül vergődni a magyar oktatáson, csak nagyon kevesen, így nincs esélyük kitörni, csak keveseknek a szegénységből. Ugyanakkor ez a sztereotípa a genetikai érvekkel operáló sztereotípiákkal rokon (pl. „vérében van a bűnözés”), s hasonlóan működik, mint a náci és fasiszták „zsidóbűnözés” fogalma. Egyértelmű tehát, hogy a cigánybűnözés használata nyílt rasszista attitűd, még ha a politikai közbeszédben is bevett fordulat lett. Attól nem lesz valami kevésbé rasszista attitűd, hogy egyre többen használják.

Genetika (biológiai érvelés)

Ehhez hasonlóak: „A romák előbb érnek.” (8. interjú), „Megvan bennük a hajlam a prostitúcióra már öt éves korukban.” (6. interjú), „Vérében van a vonó.” (15. interjú), „Genetikai oka van a rossz iskolai teljesítménynek, helytelen viselkedésnek, Czeizel is megmondta” (25. interjú). stb. Biológiai érvel próbálja a *status quo*-t fenntartani, vagyis a diszkriminatív, egyenlőtlen helyzet változtathatlansága mellett próbál megdönthetetlen vagyis (ál) természettudományos érveket felhozni. A faji megkülönböztetés éppen ellentmond a biológiának – az emberiség ugyanis egyetlen faj, ahogyan egyébként mintha a jézusi tanításnak is ellentmondana – minden ember testvér, s ahogyan az emberi jogoknak is – mindenki különböző, de mindenki egyenlő. Gyermeknevelésével foglalkozó szakemberektől elvárható, hogy a reflektálatlan, zsigeri és/vagy kulturálisan öröklött értelmezési horizontjára kritikai, szakértői reflexióval tekintsen, s kigyomlálja tarthatatlan előítéleteit, hiszen ezek elfogadása világosan bizonyítja szakmai hozzá nem értését a gyerekek fejlődésével, szocializációjával, konstruktív életvitelre nevelésével kapcsolatban. Alapvető biológiai, pszichológiai és pedagógiai összefüggésekkel nincs tisztában.

Temperamentum

Amikor a személyes és szociális kompetenciák egy adott állapotát kulturális értéként próbálják beazonosítani. pl. „A romák ilyenek, csak ordítani bírnak, vagy majomszerezzettel kényeztetni.” (14. interjú). Itt pedagógiai/pszichológiai szempontból világos, hogy a gyermekneveléssel küzdő szülőknek, esetleg fiatalanyáknak és apáknak nem segítséget próbálnak szervezni (ebből is fakadhat egyébként szociális redukció – „felkaroljuk a szülőket”), egyébként megint gyermekvédelmi feladatként, miközben a kevésbé konstruktív kommunikációt kulturális sajátosságként tudják be. Egy anya-kuckó a suliban, önkéntes segítő szolgálat szervezése a sokgyerekesekhez, közös kommunikációs műhely szervezése szülőkkel, pedagógusokkal stb. mind-mind rendelkezésre álló gyakorlatok, igaz sajnos, hogy nem az intézmények zömében. Vagyis amikor a másokban nem a gyermekneveléssel kínlódo szülő embertársat látja, hanem valakit, akik „úgy tűnik, így szoktak kommunikálni”. Vélhetőleg további vizsgálódásokkal az is kideríthető lenne, hogy a pedagógusok nem igazán alkalmazzák például az asszertív kommunikáció eszköztárát, pedig az rádobhenthetné saját magukat is arra, hogy hogyan lehet úgy kommunikálni a másikkal, hogy mindkettőjük érdekei figyelembe legyenek véve (lásd a klasszikusokat erről: ROGERS, 2004; GORDON, 2001; ROSENBERG, 2005).

Szegénység mint életforma

Amikor valaki egy szociális állapotot azonosít kulturális elemként. „Hát nem olyan romásan élnek. Rendezett az udvar, meg minden!” (17. interjú) „A romák nem akarnak dolgozni.” (21. interjú) stb. Alapvetően ez egy elterjedtebb szemlélet, mint azt a minta mutatja, a hallgatói feltárásban például a kisebbségi változatát is kimutattuk (vesd össze Dezső eredményeivel, DEZSŐ, 2013:36-40). Vagyis azt, amikor valaki a „jó roma” vagy a „nem hagyományos (értsd. putris) értelemben vett” romaként/cigányként utal magára (ARATÓ, 2012:30-31.). Ez a sztereotípa eleve egy nagyobb, a cigány csoportokat, egységesen *cigányságként* azonosító sztereotipikus szemlélet része. Csak itthon három nagy, anyanyelvét tekintve különböző (értsd egymással nem nyelvrokon) csoportot különböztethetünk meg, arról nem is beszélve, hogy a történelem során velünk együtt élő cigány csoportok más-más szociális státuszban voltak már a XX. század elején is – a mélyszegény falusi iparostól, napszámostól a polgári, muzsikus családig. Vagyis egyértelműen a tájékozatlanság áll e mögött a sztereotípa mögött is, illetve a *status quo* fenntartása, amennyiben a mélyszegénységet az adott célcsoport választott életformájaként próbálja interpretálni. A szegénység etnicizálásával azonban elfedi a nem az adott etnikumhoz tartozó, egyébként lélekszámban hasonló nagyságrendű szegény csoportokat, mintha Magyarországon csak a roma/cigány csoportok lennének szegények. A mintában nem fordult elő, de mindannyian jól ismerjük, amikor az életmód alapján nem cigány szegény embereket is cigányként azonosítanak – „cigány módra élnek”. Vagyis ez az attitúd kétélű fegyver. Egyrészt megerősíti, kasztozíja a roma/cigány csoportokat a szegénység társadalmi státuszában, másrészt a szegénység elé a roma/cigány jelzőt húzva, tudattalanul megpróbálja elfedni, hogy bizony nem csak a roma/cigány csoportok, hanem egy másik hatalmas tömeg is szembenéz a mélyszegénységgel, a bűnözéssel, vagyis a probléma rendszer szinten van, s nem a cigány származással.

MIT BEFOLYÁSOLHATNAK A VEZETŐI SZTEREOTÍPIÁK?

A sztereotípiákkal kapcsolatban a továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy vajon milyen az adott intézmények kapcsolatrendszere a szülőkkel. Hiszen a sztereotípiák alakulásának szempontjából a sztereotípiák által érintett csoporttal történő érintkezés befolyásolhatja ezek alakulását (ARONSON, 2008). Az integráció egyik feltétele éppen ezért a partneri kapcsolat kialakítása minden egyes szülői házzal, kérdés, hogy ez a kapcsolat milyen állapotban van. A romákkal kapcsolatos előítéletek mögött vajon az áll-e, hogy nincs valódi partneri kapcsolat az intézmény, az intézményvezető és a roma családok között?

Az elemzés azt mutatta, hogy a hagyományos kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadó óra) nem adnak lehetőséget a kapcsolatteremtésre, mert a halmozottan hátrányos helyzetű szülők, köztük a roma, cigány családok, nagy része, nem jön el ezekre az alkalmakra (ez egyébként a vizsgált intézmények 96%-ban így van).

Erre az egyik reakció, hogy a törvény nyújtotta lehetőségekkel élve, az intézmény, s az intézményvezető *hivatalként jár el, vagyis behívhatja, s a családi pótlék, vagy egyéb kedvezmények megvonásával fenyegeti meg a szülőket*. Nem lehet kijelenteni, hogy a vizsgált sztereotípiák mindegyikénél ezt a formát választanák a vezetők, hiszen például, akik a temperamentumosságot azonosítják a romákkal, azok nyilván ezt a közvetlen és személyes kapcsolatot, még ha hatalmi pozíciót is kínál nekik, kerülnek az érintett intézményekben (a temperamentumosságot kiemelő 14%-a alkalmaz behívatást). A részletesebb összefüggések további vizsgálatokat igényelnek.

Amit viszont biztosan ki lehet jelenteni a vizsgált minta alapján, hogy ezekből az intézményekből hiányoznak azok az alternatív partnerkapcsolat-építési formák, amelyeknek pár formája a teljes mintában is megjelenik, illetve amelyről már itthon is számos jó gyakorlatról készítették leírást (KOZMÁNÉ ÉS SALLAI, 2008; POLYÁK ÉS SÓFALVY, 2008; ARATÓ

és VARGA, 2012b). A szociálpszichológiai szakirodalom a hetvenes évek óta folyamatosan igazolja, hogy az attitűdök megváltoztatásához, a másik emberként való megismeréséhez, vagyis egy valódi partneri kapcsolat kezdeményezéséhez a viselkedési kereteken szükséges változtatni (ARONSON, 2008).

Vagyis az alternatív szülő-tanár-gyerek kapcsolatépítési formák segíthetnek közelebb lépni egymás felé. Minél inkább tudunk nyitni, annál hamarabb tudjuk levetkőzni az egymással szembeni sztereotípiáinkat. Egy intézményvezető esetében tehát az alternatív kapcsolattartási formák segíthetnek nemcsak a saját sztereotípiák lebontásában, hanem a szülők iskolával szembeni sztereotípiáinak lebontásában is.

Kapcsolattartás a szülőkkel és továbbtanulás

A kapcsolattartás alternatív formáinak neveztük azokat a formákat, amelyek alapvetően az informális jellegét erősítik a kapcsolatfelvételnek: szülői fórumok, családi napok, szülői kirándulás, szülői táborozás, önkéntes szülői részvétel az iskola mindennapos életében, ismerkedő családlátogatás 1. osztályban, 5. osztályban. Ezek az alternatív kapcsolattartási formák, különösen, ha többet is alkalmaz belőlük az intézmény, szignifikánsan hozzájárulnak a vezetői sztereotípiák levetkőzéséhez (több éves folyamatban, hiszen a mintában egy friss vezető olyan intézmény élén van, amelyik számos alternatív formát gyakorol, de a vezető nyilván még rendelkezik a sztereotípiáival – 4. interjú). Megfordítva is igaz, hogy az alternatív kapcsolattartási formák széles repertoárja garancia a sztereotípiák leépítésére.

Az érettségit adó képzésben történő továbbtanulás erős korrelációt mutat ebben a mintában az alternatív kapcsolatok széles spektrumának jelenlétével. Nyilván nem csupán közvetlenül kötődik hozzá, de befolyásolja például a teljesítmény redukciót, s így a célkitűzéseket. Vagyis azokban az intézményekben, ahol mód adódik a családok, szülők, rokonok mélyebb megismerésére, így a gyermekek egyediségének, egyéniségének jobb megismerésére, ott a gyerekek továbbtanulási útjai differenciáltabbak – vagyis a gimnáziumi továbbtanulás is valódi lehetőség a számukra. Ehhez kapcsolódva egy fontos adat, hogy az intézmények 34%-a kiemelte a középiskolai lemorzsolódás veszélyét, kihangsúlyozva a középiskolai inkluzív környezet, vagy legalább a szoros partneri kapcsolat, vagy iskola-középiskolai átmeneti program (az óvoda-iskola átmenet mintájára) szükségességét.

Az intézményvezetők jövőképét az alternatív szülő kapcsolat és az ismerkedő családlátogatás jelenléte, több más tényezővel együtt, de pozitívan befolyásolja. Vagyis minél sokrétűbb az ismerete a családokról, vagy sokrétűbben van esélye ismerkedni a roma/cigány szülőkkel valakinek, annál kevésbé lesz sztereotip elképzelése a romákról/cigányokról, s annál inkább lesz pozitívabb a jövő képe, más további tényezőkkel együtt.

Az intézményvezetők jövőképe

Az interjúk kérdései között az egyik legizgalmasabb a jövőképre vonatkozó volt. Hiszen a vezetők víziója, küldetésstudata, optimizmusa és pesszimizmusa döntően befolyásolhatja a szervezet működését, eredményességét. Különösen igaz ez a nevelési-oktatási intézmények esetében, kifejezetten egy olyan időszakban, amikor az intézményfejlesztés a köznevelési-közoktatási rendszer fejlesztésének, továbbfejlesztésének kontextusában körvonalazódik.

Az intézményvezetők az interjúkérdésre adott válaszaikban meglehetősen egyértelműen fogalmaztak vízióikkal kapcsolatban. Két interjúban ugyanakkor nincs adat a jövőképre vonatkozóan. A többi interjú 32%-a pozitív jövőképet vázolt fel, a maradék 68% negatív jövőt vázol.

A *negatív jövőkép* pozitív korrelációt mutat a szegregálódás folyamataival (elszívó hatás), valamint a teljesítmény-redukcióval. (Konkrétan „lassú halálról” 25. interjú, halálvízről” 27. interjú beszélnek az alanyok, illetve katasztrófáról.)

A válaszadók 45%-a, a negatív jövőképet vázolók 66%-a kifejezetten a szegregáció fel erősödését vizionálja. Ezt bizonyos szempontból tekinthetjük szakmailag releváns jövőképeknek is, hiszen a szegregáció negatív hatását a köznevelési-közoktatási rendszer egészére, minőségére, illetve ennek következtében a magyarországi társadalomra vizionálja, mint olyat, amelynek negatív kimenetele lehet. Vagyis világosan látják, hogy a szegregáció társadalmi zsákutca, de úgy érzik, hogy ezen most nem fognak tudni változtatni, egy iskolában, „odalent”, ezért pesszimista a hozzáállásuk.

A másik konkrét negatív vízió a negatív eredményekért a roma szülőket teszi felelőssé (az áldozat okolása ez, hiszen az iskolázatlan szülő, hogy felelhetne az eredményes iskolázottságért?), s azt jósolja, hogy nem fog változni semmi, ezért negatív a jövőképe. Ez önmagában is sztereotip megközelítés, amely a többi sztereotípiához hasonlóan negatívan korrelál a szülői kapcsolattartás formáival. Különösen erősen negatív ez a korreláció a családlátogatások minden formájával (ismerkedő, probléma-központú). Vagyis ez a jövő-narratíva a személyes, vendégélményre épülő és ismerkedő kapcsolatfelvételi hiányában artikulálódik, s ragad meg az előítéletesség reflektálatlan szintjén.

Szinte egy az egyben az előzőhöz kapcsolódik a negatív vízióknak az a formája, amikor a változás lehetőségét a társadalom változásában látja, viszont ezzel a változással kapcsolatban szkeptikus. Általában úgy is fogalmazzuk, hogy a problémák megoldásának kulcsa nem iskolai kérdés (19%). Ezt a negatív jövőképet is az integrációs értelmezési horizontra szükséges helyezni, hiszen noha szkeptikus, abban integráció alapú érvrendszert követ, hogy a kérdés megoldásához helyenként nemcsak oktatáspolitikai beavatkozásokra van szükség (lakhatási, szociális, munkahelyteremtő stb. beavatkozásokra is szükség lehet párhuzamosan).

Pozitív korrelációt mutat ugyanakkor a *pozitív jövőkép* a következő változókkal: érettségi adó intézményben továbbtanulók száma, szülőkkel kialakított alternatív kapcsolattartás, ismerkedő családlátogatások, mélyebb módszertani adaptáció, széles repertoárú módszertani képzések és a sztereotip megnyilvánulások hiánya.

A pozitív jövőkép elemei közül a leggyakrabban (90%) az integrációban látják a pozitív jövő kulcsát. Ezek az intézményvezetők úgy vélik, hogy az integrációs folyamat még csak elemeiben indult el a hazai köznevelési-közoktatási rendszerben, viszont ezek a kezdeményezések már most is pozitív jövővel kecsegtetnek.

A pozitív jövőképpel rendelkezők 60%-a kifejezetten a deszegregáció kiterjesztésében látják a pozitívan kibontakozó integráció kulcsát. A megindult integrációs folyamatokat véleményük szerint szükséges kiterjeszteni az egész köznevelési-közoktatási rendszerre.

A harmadik kiemelkedő eleme ennek a pozitív jövőképnek a pozitívan gondolkodók 60%-ának véleménye szerint az, hogy a köznevelési-közoktatási intézményeknek szükséges a gyermekek igényeihez, szükségleteihez igazodni, hogy a hatékony, eredményes és méltányos, vagyis minőségi oktatás kibontakozzon.

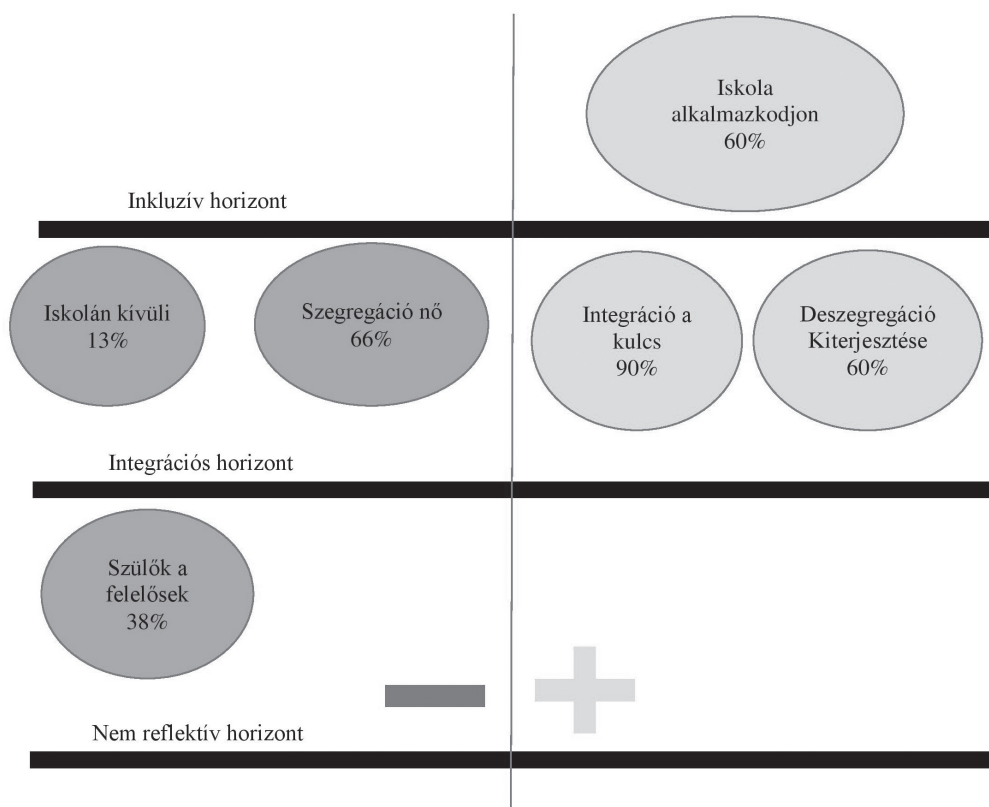
Ezzel kapcsolatban érdekes eredmény, hogy míg 12 intézmény jelezte, hogy valamelyik cigány nyelvet beszél az intézménybe járó családok (tekintve a vezetők és családok kapcsolatát elemző részt, valószínűleg ez magasabb szám lehetne), mégis csupán egyetlen intézmény vezetett be és működtet nyelvi programot. Az elfogadás, az identitás és nyelvi kompetenciák kibontakozásának lehetősége, az interkulturális tanulás, illetve az intézményi környezet multikulturalitása, a tanórák plurilingvis módszertanában rejlő további kibontakozási lehetőségek fontos elemét képezhetnék egy olyan befogadó intézménynek, amelyik a tanulóhoz való alkalmazkodásban azok anyanyelvét is figyelembe veszi, és gyümölcsözteti a tanítási-tanulási folyamatban. Ebben a mintában, s vélhetően országos

szinten is ez a tendencia még várat magára, tekintve hogy humán erőforrás-feltételei sem alakultak még ki ennek a fontos törekvésnek.

A vezetők értelmezési horizontja

Fontos és lényeges szempont a köznevelési rendszer fejlesztési folyamatainak közepén, hogy vajon a vezetők milyen jövőképpel, milyen kilátásokkal fordulnak feladataik felé. A negatív és pozitív pólusok mentén egy további bontás is lehetséges, amely talán átfogóbb és differenciáltabb képet mutat a negatív vagy pozitív jövőkép dichotómiájához képest.

Az integrációt, a deszegregációt a pozitív jövőkép részeként használó alanyok, illetve a szegregációt, mint sötét jövőképet, illetve a nem iskolai megoldások elérhetetlenségétől tartók negatív jövőképe tulajdonképpen mind az integrációs törekvések horizontját vázolják fel. Hiszen az integrációs nézőpont szempontjából, a saját tapasztalattal is áthatva, a szegregáció növekedése negatív jövőképként jelenik meg a beszélők számára, éppúgy az integráció komplex intézkedés-rendszerének hiányára utaló negatív jövőkép az iskolán kívüli teendőkről. Az integrációs szinttől tovább mozdulni látszik, legalábbis szemléletben, az iskola alkalmazkodásának szükségességét kiemelő megközelítések klasztere, amennyiben nem járnak együtt teljesítmény redukcióval természetesen. Ugyanakkor a szülőket okoló negatív jövőkép pedig egy nem integrációs, hanem inkább egy reflektálatlan, nem szakmai értelmezési horizontra helyezhető.



3. ábra: A vizsgálatban résztvevő intézményvezetők jövőképeinek horizontjai

Az integrációs narratíva a jövő polaritásától függetlenül meghatározó szerepet tölt be a vezetők értelmezési horizontján. Ebből arra lehet következtetni, hogy az integrációs, esélyegyenlőséget szem előtt tartó oktatás- és köznevelés-politikai narratíva meghatározó értelmezési dimenzió a vizsgált mintában nyilatkozó intézményvezetők számára, vagyis ha negatívan látja a jövőt, akkor ott az integráció ellen ható folyamatokra helyezi a hangsúlyt (szegregálódás, komplex – így iskolán kívüli – beavatkozások hiánya), amennyiben pozitívan, akkor pedig az integrációra, illetve az állami szabályozástól várt deszegregáció kiterjesztésére helyezi a hangsúlyt.

A pozitív jövőkép együtt jár az ismerkedő családlátogatásokkal, az alternatív kapcsolat-tartási formákkal, a mélyebb módszertani adaptációval, a nagyobb számban érettségit adó intézményekben továbbtanuló roma fiatalokkal, kisebb mértékben a szélesebb repertoárban választott képzésekkel, s körükben kevesebben élnek sztereotip megközelítésekkel.

Az integrációs narratíván túl az Integrációs Pedagógiai Rendszerhez (IPR) kapcsolódó támogatás (lásd ARATÓ és VARGA, 2012a) gyakorolt nagy hatást a beszélőkre. Az intézmények 90%-a külön kitért az IPR szerepére az intézményi integrációs munka működtetése, vagy akár a mindennapos tanítási-tanulási tevékenység fenntartása szempontjából (57%). A támogató programok képzései közül a választható, gyakorlat közeli, helyi képzések emelkedtek ki a szövegvizsgálatok alapján, mélyebb adaptáció a hálózati, horizontális együttműködésekkel együtt jelentkezik, ahogyan ez már korábban is kimutatható volt (ARATÓ és VARGA 2005).

A központi szabályozásnak kulcs szerepe lehet a deszegregációs folyamatok folytatásában, sőt kiterjesztésében a köznevelés minden egyes szereplőjére – fenntartótól függetlenül. A válaszadók döntő többsége az integráció-szegregáció kérdéskörén belül látja a köznevelés, közvetve a társadalom jövőjének alakulását. Ehhez ugyanakkor olyan autonóm, intézményre és az ott tanuló gyermekekre szabott program-támogatási formák biztosítását várja a válaszadók 90%-a, mint amilyen az IPR-finanszírozási modell volt. A finanszírozás mellett a központi szabályozás révén megtörténő, az esélyegyenlőségi szempontokat fókuszba helyező minőségbiztosítás kialakítását várják el a pedagógusok a most kialakuló rendszertől (akár pozitív, akár negatív jövőképpel rendelkeznek).

A hallgatók és vezetők sztereotípiáinak repertoárjának összevetése

Most vizsgáljuk meg, hogy az eddig feltárt vezetői korlátozó attitűdök és a korábban vizsgált hallgatói attitűdök között milyen átfedést találunk. Mint fent is írtuk az összevetés fő szempontja, hogy a munkaerő-piacon vezető beosztásban dolgozó pedagógusok körében fellelhető repertoár milyen mértékben, milyen elemeiben különbözik a hallgatók között feltárt repertoártól. A 4. ábra ezt az összevetést tartalmazza. Annyiban mindenképpen különbözik a repertoár, hogy az első vizsgálatban Derman-Sparks és Phillips sztereotípiáit vettük alapul (DERMAN-SPARKS és PHILLIPS, 1996), itt pedig a szövegtörzsből bontottuk ki a sztereotípiákat. Fejlesztési szempontból mindkét módszertani megközelítés hasznosnak bizonyult. Az első vizsgálatban világossá vált, hogy a sztereotípiák transzverzális jellegűek, vagyis bármely társadalmi kontextusban hasonló jegyeket, alakzatokat vesznek fel, akár szó szerint megegyező nyelvi megnyilatkozásokban egymástól távoli földrészekeken is. (ARATÓ, 2012). Itt most az lesz az érdekes, hogy a rétegzettebben feltárt vezetői attitűdök, milyen új szempontokat adhatnak a pedagógusképzés számára, a klaszszikusan rasszista előítéletek mellett milyen további előítéletek felszámolása lenne cél társadalmi, szakmai és tudományos szempontból a mindennapi gyakorlatban.

Repertoár I.	Hallgatók	Vezetők	Repertoár II.
Biológiai érvrendszer	X	X	Cigánybűnözés
		X	Genetikai érvek
		X	Temperamentum
		X	Szapura
Áldozat okolása	X	X	Szociális redukció
		X	Szegénység mint életforma
		X	Teljesítmény redukció
Etnocentrizmus	X	X	Szociális redukció
		X	Szegénység mint életforma
		X	Temperamentum
		X	Szapura
Kulturális színvakság	X	?	?

4. ábra A hallgatók és vezetők sztereotípiá-repertoárjának összevetése

A fenti elemzés és az összevetés alapján kijelenthetjük, hogy vannak olyan megnyilvánulások, amelyek rétegzettebb képet mutatnak a nagy klasszikus kategóriák mellett. A teljesítmény redukció elterjedtsége, s a vele együtt járó intézményi hiányjelenségek arra figyelmeztetnek, hogy az individualizáció, a kooperáció, az autentikus visszajelzések, s a széles repertoárban használt, kritikai és gondolkodási kompetenciák mozgósítása, vagyis egy inkluzív környezet kialakítása közben, érdemes ellenőrizni saját előfeltevéseinket, feltárni a mögötte álló érvrendszerek szakmaiságát, előítéletességét. Érdekes módon a szemlélet átalakulása a viselkedési keretek átalakulásával kezdődik, ha nincs esélyünk arra, hogy valódi, személyes interakcióba kerüljünk az iskolákban, munkahelyeken egymással, akkor nem lép fel az általánosító, előítéletes, s a szakmai céljainkat korlátozó attitűdök kognitív disszonanciája, vagyis tarthatatlan jellege – így a pedagógusok, a családok nincsenek rákényszerítve arra, hogy újrakeretezzék elképzeléseiket egymásról.

Másik érdekes adat, hogy a kulturális színvakságra nem találtunk példát – talán majd egy újabb vizsgálati lépésben. Mindenesetre figyelembe kell venni azt is, hogy a közbeszéd, sőt a politikai nyilvánosság is elmozdult – az első vizsgálati mintafelvétel, 2006-2009 óta – a nyílt rasszista sztereotípiák használata felé, így a kulturális színvakság emberjogi érvrendszere (pl. minden gyermek egyenlő), most éppen nem elterjedt a közbeszédben. Bár tudjuk, hogy a kulturális színvakság is előítéletes megközelítés, hiszen a homogenizációt tekinti az esélyek egyenlőségét biztosító szemléletnek, szintén figyelmen kívül hagyva a tanulók egyediségét, sőt kulturális örökségét, gyökereit, egyedi élethelyzetét. (lásd még ARATÓ, 2012; BIGAZZI 2013)

Jelen kutatás is bizonyította, hogy azokban az intézményekben, ahol a vezető helyzetértelmezési horizontján megjelennek a családokkal való kapcsolattartás alternatív, valóban partner-orientált formái, ott a tanulók differenciáltabb, egyre inkább egyénre szabott tanulási karriert futhatnak be, vagyis eljutnak például nehéz helyzetből is a gimnáziumokba. A családokkal való informális és személyes ismerkedési alkalmak, különösen, ha azok a szakmai szervezők részéről jól megtervezettek és adekvátak, lehetővé teszik, hogy az előítéletek finomodjanak, eltűnjenek, s ezáltal feltáruljon a nehéz helyzetben élő roma/cigány gyerekek egyedisége, egyéni képességei, elképzelései, vágyai. Az további kutatásokat igénylő kérdés, hogy a pedagógus-hallgatók milyen képzési gyakorlatok hatására fogják az inkluzív pedagógiai környezet kialakítása mellett (VARGA, 2014) a reflek-

tív, önelemző gondolkodást is a mindennapi rutinjuk részévé tenni. Ezek a kérdések is azt mutatják, hogy a kompetencia alapú pedagógusképzés megközelítései legalábbis fejlesztési szempontból jelentősek, hiszen segítenek például az attitűdökre irányítani a képzők és hallgatók, a pályán lévők és az intézményfejlesztők figyelmét. Az attitűdök átalakítása közös felelőssége az egész szakmának, tekintve, hogy mind a hallgatók, mind a pályán lévő vezetők, illetve pedagógusok (MESSING, 2013) körében fellelhetők olyan korlátozó előítéletek, amelyeket a szakirodalom rasszista előítéletekként azonosított az elmúlt évtizedekben.

A kérdés nem az, hogy rendelkezünk-e korlátozó előítéletekkel, mert úgy tűnik, hogy mindannyian rendelkezünk, a többségi és a kisebbségi csoportokban egyaránt. A kérdés az, hogy mit kezdünk ezekkel az előítéletekkel. Törekszünk-e felismerésükre és kigyomlálásukra, hogy utat nyithassunk a számunkra szokatlan helyzetből, körülményekből érkező gyerekek számára önmagunkban és az iskoláinkban!?

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. in Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők – Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő s Furray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012a): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási Hivatal, Budapest. 236.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2005) *A kooperatív hálózat működése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 81.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (szerk.) (2012b): *Együttnevelés a gyakorlatban – Válogatás az óvodai és iskolai IPR intézményi adaptációs gyakorlataiból*. Közigazgatási és Egészségügyi Hivatal, Budapest.
- ARONSON, Elliot (2008) *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. in VARGA Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 15-37.
- DERMAN-SPARKS, Louise – PHILLIPS, Brunson Carol (1996): *Teaching/Learning Anti-Racism*. New York: Teachers College Press, Columbia University,
- DEZSŐ Renáta Anna(2013): *Gandhistória*. Virágmandula. Pécs.
- GOLEMAN, Daniel (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- GOLEMAN, Daniel (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000, Budapest.
- GOLEMAN, Daniel (2008): *Társas intelligencia – Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- GORDON, Thomas (2001): *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Assertiv Kiadó, Budapest.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KOZMÁNÉ Kovásznai Mária – SALLAI Éva (2008): *Kapcsolaterősítő élmények az iskolában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (2008): *Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Kutatás közben 281. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- ROSENBERG, Marshall B. (2005): *Non-violent Communication: A Language of Life*. PuddleDancer Press, Encinitas.

- MERTON, Robert K. (1948): The Self-fulfilling Prophecy. The Antioch Review. Vol. 8. No. 2. 193-210.
- MESSING Vera (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. in Oktatási esélyegyenlőségek Európában és Magyarországon. *Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*. 2013. 2. 33-52.
- RAYMAN Julianna (2014): *Diverzitás az iskolában: Pedagógusok és igazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata*. Szakdolgozat. (Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs)
- ROGERS, Carl (2004): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban in *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft., 347-368.
- ROSENTHAL, Robert (2003): Covert Communication in Laboratories, Classrooms, and Truly Real World. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 12, No. 5. 151-154.
- RYAN, William (1976): *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.
- ERŐS Ferenc (2014): „Budapest, a magyarok fővárosa” – a magyar szélsőjobboldali mozgalmak retorikája, képi világa és szimbólumai. in Arató Ferenc – Bigazzi Sára (szerk.): *Antirasszizmus – a Romológia folyóirat különszáma*. Romológia Vol. II. No. 4-5. 82-101.
- POLYÁK Teréz – SÓFALVY Anna (2008) *Családbarát iskola – Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- VARGA Aranka (2014): Inkluzivitás a pedagógusképzésben. in Arató ferenc (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Autonomia és felelősség tanulmánykötetek sorozat, 1. kötet. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- WENGLINSKY, Harold (2000.) *How Teaching Matters – Bringing the Classroom Back into Discussion of Teacher Quality*. Princeton: Education Testing Service.
- WENGLINSKY, Harold (2002) *How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance*. Education Policy Analysis Archives, 10/12.