

RAYMAN JULIANNA

Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata

Jelen kutatás általános célja, hogy a roma/cigány és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, mint célcsoport iskolai helyzetéről képet nyújtson. Mindezt a pedagógusok és iskolaigazgatók célcsoportról való vélekedésében fellelhető tartalmi dimenziók, és azok – elsősorban előítéletes gondolkodáshoz köthető – viszonyrendszerének vizsgálatával teszi. A tanulmány első részében pedagógusok (n=1369) által kitöltött kérdőívek adatelemzése által három gondolkodási stílus rajzolódik ki. A gondolkodásmódok a tanárok célcsoporthoz való viszonyulása, valamint a tanulókat érintő problémákban a felelősség megállapítása mentén fogalmazódnak meg. A vizsgálat második fele az iskolaigazgatók (n=21) mélyinterjúi és az intézményben oktató pedagógusok (n=277) kérdőíves adatai segítségével az előítéletes gondolkodásban fellelhető összefüggésekre világít rá. A tanulmány az iskolai környezetben megjelenő rejtett és nyílt előítéletek viszonyrendszerének feltárásával bepillantást enged azokba a lehetséges sémákba, amelyek ezen értékítéleteket tudatosan vagy tudattalanul mozgathatják.

Kulcsszavak: előítélet, áldozat okolása, frusztráció elméletek

Elméleti bevezető

Jelen kutatás az iskolai környezetben tetten érhető előítéletekkel foglalkozik. Ezen előítéleteknek és a magjukat képező sztereotípiáknak számos megjelenési formája lehetséges, a következményeik pedig rendkívül károsak lehetnek az előítéletekben érintett tanulók iskolai karrierjére vonatkozóan. A következőkben tömören áttekintésre kerül néhány – a kutatás folyamán is megjelenő – előítéletes megközelítés, továbbá a bennük rejlő korlátozó attitűdök.

Sztereotípiákon nyugvó előítéletes gondolkodáshoz köthető a biológiai/genetikai rasszizmus, amely során az értelmi- és tudáselsajátítási képességek a származás függvényében kerülnek értelmezésre (ARATÓ, 2012). A pedagógusok gondolkodásában megfogható biológiai/genetikai rasszizmus egyik legalapvetőbb következménye a *teljesítmény-redukció*. Más szóval a tanárok a tanulók származására hivatkozva leértékelik (értelmi) képességeiket, amellyel egyúttal teljesítményükre vonatkozó elvárásaikat is csökkentik (ARATÓ, 2015). Ennek az előzetes sztereotíp értékítéleten alapuló elvárásnak rendkívül súlyos hatásai lehetnek. A másikkal szemben állított elvárások implicit úton kihatnak a velük való viselkedésre, amely végső soron a kezdeti elvárásnak való megfelelést eredményezi a másikban. E

jelenséget elsőként Merton (1948) írta le és az önbeteljesítő jóslat definíciójával látta el. Az oktatás területén többek között Rosenthal és Jacobson (1992 in ROSENTHAL, 2003) vizsgálta az önbeteljesítő jóslatot pedagógus-tanuló kontextusban. A kutatásukban azt találták, hogy a tanárok kísérleti instrukcióként kapott előzetes elvárásai – és az elvárásokhoz köthető rejtett viselkedéses és kommunikációs megnyilvánulásokon keresztül – hatással voltak a diákok intellektuális teljesítményére, amely jelenséget *Pygmalion effektus*nak neveztek (ROSENTHAL–JACOBSON, 1992 in ROSENTHAL, 2003). A tanári – és általánosságban a többségi társadalom által felállított – elvárások mögött meghúzódó hatást *sztereotípa-fenyegetettség*-nek definiálta Aronson és Steele (1995). Ez a külső csoportra vonatkozó, adott szituációban érvényre juttatható negatív sztereotípa a csoport tagjaira, esetünkben a diákokra hat. Aronsonék kutatásukban feltárták, hogy az afro-amerikai tanulók abban az esetben teljesítettek rosszabbul egy verbális teszten az európai-amerikai diákokhoz képest, amennyiben képességeik diagnosztikai felméréseként tüntették fel a teszt célját. Ugyanakkor a teszt céljának megnevezése nélkül hasonló teljesítményt mutattak a különböző etnikumú diákok (ARONSON–STEELE, 1995). Mindezzel bizonyították (ARONSON–STEELE, 1995), hogy a csoportra vonatkoztatott képességeket stigmatizáló negatív sztereotípa beteljesülésétől való félelem kihat a sztereotípiában érintett csoport tagjainak teljesítményére.

Etnocentrizmus és szociális redukció

Egy másik megközelítés az etnocentrizmus, amelyben a saját csoport kultúrájának – értékeinek, normáinak, szokásainak – onnipotenciája érezhető, és amely ennek eredményeként a másik csoport kultúráját olyan társadalmi viselkedésformákkal azonosítja, amelyek szociális helyzettel állnak kapcsolatban (KOZMA, 1993 in ARATÓ, 2012, 2015). A pedagógusok előítéletes gondolkodását mozgató etnocentrizmus a sztereotípiában érintett csoport tanulóinak *szociális redukció*jával jár. Mindez – hasonlóan a biológiai rasszizmussal – az oktatóknak a diákok képességeire és ebből eredően teljesítményükre vonatkozó elvárásaiknak a beszűkülésével jár. Kende (2013) pedagógusok kisebbségi – roma/cigány- diákok percepciójáról szóló tanulmányában megfogalmazza, hogy akár genetikai érvelésről, akár szociális vagy kulturális leértékelésről van szó, eredményében mindkét eset a „mátság” kihangsúlyozását szolgálja. A kiemelt „mátság” pedig a pedagógusok szemében lehetőséget biztosít a mögöttes meghúzódó elvárásaik szerinti különbségtétel legitimizálására (KENDE, 2013).

Áldozat okolása, igazságos világ hipotézise, bűnbakképzés és frusztráció elméletek

Egy másfajta gondolkodási keret az áldozat okolása stratégiában fogható meg. E stratégia úgy tulajdonít felelősséget egy beazonosított társadalmi problémáért a benne érintett csoportnak, hogy közben eltekint a helyzet kialakulásában szerepet játszó társadalmi berendezkedéstől (RYAN, 1974 in ARATÓ, 2012). E szemléletmóddal párhuzamba állítható az *igazságos világ hipotézise*, amely a világban található morális egyensúlyban való hitből kiindulva feltételezi, hogy egy csoport az őt érő előítélet különböző szintű megnyilvánulásaiért felelős, hiszen azokra valamilyen úton rá kellett, hogy szolgáljon (LERNER, 1980 in BIGAZZI, 2013). A *bűnbakképzés* során szintén egy ártatlan vagy gyenge csoport okolása következik be, amely stratégia visszavezethető a frusztráció elméletekre (BIGAZZI, 2013). Több vizsgálat is alátámasztotta, hogy a *frusztráció* az előítélet megjelenését idézi elő (DOLLARD, MILLERET al. 1939 in BIGAZZI, 2013). Ennek hátterében a saját (élet)helyzettel való elégedetlenség okozta frusztráció áll, amely frusztráció projektálódhat egy másik csoportra (MILLERÉS BUGELSKI, 1948 in BIGAZZI, 2013). Ennek bekövetkezési valószínűségét jelentősen megerősíti,

ha a frusztráció valós okozója valamilyen okból kifolyólag nem vagy nehezen elérhető (ARONSON, 2003). Amikor mindezek együttesen a negatívan értékelt szituáció megváltoztatásában érzett tehetetlenséggel párosulnak, a külső csoport hibáztatása a helyzetért a bűnbakképzésig erősödhet (TAJFEL, 1981 in BIGAZZI, 2003).

A kutatás kontextusa

A jelen kutatás alappilléret a Pécsi Tudományegyetem „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című tudományos vizsgálata adta. A „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című kutatásba hátrányos helyzetű, roma/cigány tanulók oktatásával foglalkozó 147 köznevelési intézmény vett részt országsszerte. Az iskolák 2006-ban európai uniós forrásokból (HEFOP) részesültek, melynek köszönhetően olyan fejlesztéseket valósítottak meg, melyek a hátrányos helyzetű, és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatási minőségének javítására irányultak. A mintában lévő iskolák intézményvezetői és pedagógusai számára külön-külön on-line kérdőív készült, amely kérdéseinek összeállítását az OFI és a PTE kutatócsoport tagjai közösen végezték. A kérdőíves adatfelvétel időszaka 2014. április és június közt esett. Az online kérdőívet 1369 pedagógus töltötte ki, amely intézményekben dolgozó pedagógusok körülbelül 60%-át jelenti. Az online kérdőívek feldolgozása a PTE kutatócsoportjából Varga (2015) írásában olvasható, amely tanulmány a pedagógus attitűdöket az inkluzív kiválóság szempontrendszer szerint értékelte.

A kutatásban résztvevő iskolák közül az OFI illetve a PTE kutatócsoport közösen választotta ki azt a 33 intézményt, amely a kutatás második részében bevonásra került. A kiválasztás fókuszában az állt, hogy az ország különböző fejlettségű régióiból egyaránt kerüljön a mintába intézmény, illetve, hogy a heterogéntanulói összetétel szempontja is megjelenjen. Ezen felül további kiválasztási szempont volt annak a szem előtt tartása, hogy az intézmények a hátrányos helyzetű, roma/cigány tanulók számára létrehozott támogató szolgáltatásokban, illetve a diákok iskolai eredményeikben, karrierjükben is változatosságot nyújtsanak. A vizsgálat ezen szakaszán a kiválasztott intézmények vezetőivel (illetve a vezetők távolléte esetén a helyettesükkel) strukturált mélyinterjúk készültek („Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” kutatási jelentés 2014). A mélyinterjúk elemzését a PTE kutatócsoportból Arató (2015) végezte, aki vizsgálódásának központjába helyezte a rejtett és nyílt sztereotípiák feltárását és azok hatását az iskola működésére.¹

A „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című átfogó kutatásban szereplő minta és felvételi eljárás segítségével nyert adatbázis bizonyos részeit a jelen tanulmány két kutatási egységben dolgozta fel. A vizsgálat első szakaszának célja volt, hogy felfedezze a pedagógusok kérdőíveiből azokat a mögöttes tartalmi dimenziókat, amelyek mentén különböző gondolkodási stílusok rajzolódnak ki a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulókról való vélekedéssel kapcsolatban. A kutatás második szakaszában igazgatók (n=21) és az adott iskolában tanító pedagógusok (n=277) gondolkodásában található összefüggések vizsgálata zajlott, amely során a pedagógusok előítéletessége intézményi kontextusból értékelve került elemzésre az igazgatók mélyinterjúi segítségével.

Első kutatási szakasz: A pedagógusok különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának tipológiája

A pedagógusok roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulókról való gondolkodásának feltárására az 1369 tanár által kitöltött kérdőív releváns tételeinek értékelése szolgált. A kérdőívre adott válaszok az SPSS program faktoranalízis módszerével kerültek elemzésre. A

faktoranalízis által beazonosított 19 faktort a mögöttes tartalmi dimenziójuk mentén definiáltam (1., 2., 3. számú táblázat), majd megvizsgáltam azt, hogy a faktorok egymással milyen viszonyrendszerben állnak. A faktorok közötti összefüggések megfigyelése az SPSS hierarchikus klaszteranalízis módszerével történt, amely program a faktorokat a köztük feltárható kapcsolati rendszer szerint csoportokba (klaszterekbe) rendezte. A faktorokon felül a klaszteranalízisbe került az ún. előítélet skála annak érdekében, hogy a klaszterek előítéletes gondolkodáshoz köthető tartalma világossá válhasson. Összesen három gondolkodási tipológiát sikerült beazonosítani a pedagógusok különböző szociokulturális hátterű tanulókról való vélekedésében.

Első gondolkodási stílus: előítéletes

Az első klaszterbe csoportosult 11 faktor (1.számú táblázat) alapköve az előítélet skála, amelyből a klaszterbe tartozó tételek előítéletes gondolkodással összefüggésbe hozható mögöttes tartalmára következtethetünk. Az előítélet skálához kapcsolódó legdominánsabb faktorok kivétel nélkül a célcsoportot jelölik meg a tételekben felvetett különböző problémák okaként. Mindez egy olyan perspektívából történik, amely túlnyomórészt a célcsoport belső tulajdonságaira, illetve a normáktól eltérő magatartására – etnocentrizmus – hivatkozik az indokok felsorolásánál. A célcsoport hibáztatása kapcsolatba állítható az előítéletes gondolkodás azon aspektusával, amely hajlamos az áldozatot okolni helyzetéért. Mindezt súlyosbítja, hogy a hibáztatásban többnyire személyiségjegyeken alapuló tételek kerülnek kiemelésre, ami mellett a célcsoport a helyzetének megváltoztatásában ágensként értelmezhető, amely a kizárólagos felelősségét növeli e kontextusban.

A klaszter távolságuk tekintetében az előítélet skálától messzebbre elhelyezkedő faktoroknál olyan állítások jelennek meg a felsorolt kérdéskörök magyarázatául, amelyeknél az oktulajdonítás célcsoportra utaló jellege elhalványul. Szemben az előzőekben említett előítélet skálához közelebb álló faktorokkal, itt a célcsoport szerepe a bizonyos problémák előidézésében közvetetten jelenik meg. A személyiségjegyeken alapuló és a normától eltérő magatartással összefüggésbe hozható elképzeléseket felváltják olyan tételek, amelyek elsősorban körülményekre hivatkoznak, és amelyeknél, ezáltal, a célcsoport hibáztatása részlegesen jelenik meg illetve burkoltabb formált ölt. Annak ellenére, hogy első ránézésre a nagyobb klaszter távolsággal rendelkező faktorokból egyértelműen nem olvashatók ki az előítélet konkrét jegyei, az a tény, hogy ezen elemek korrelálnak az előítélet skálához közelebb elhelyezkedő bizonyos tételekkel, az előítéletes gondolkodás árnyaltabb/burkoltabb jelenlétére enged következtetni.

Összefoglalóan elmondható az első klaszterbe tartozó elemekről, hogy elsősorban a célcsoportot hibáztatják helyzetükért. Az előítélet skálához közelebbi faktorok mindezt tulajdonságokkal és – az etnocentrizmusra jellemző – normától eltérő viselkedést leíró tételekkel teszik, amelyeknél egyedüli ágensként értékelhető a célcsoport, míg a távolabbi faktoroknál ez közvetett úton olyan körülményekre hivatkozva történik, amelyek a célcsoporthoz köthetőek, de a helyzetben betöltött szerepük és cselekvőképességük több szempont függvényében is értelmezhető. Az első klaszterbe sorolt faktorok mindegyikében egyhangúan érezhető, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű illetve roma/cigány tanulók iskolai problémáinak okaként a pedagógusokon kívül álló tényezők kerülnek említésre, amelyek kisebb vagy nagyobb mértékben a célcsoportot teszik felelőssé jelenlegi iskolai helyzetük változtatásáért. Egy ilyen gondolati struktúrában, ahol az oktulajdonítás és a cselekvőképesség a célcsoportra van helyezve, a pedagógusok oldaláról mindez egy passzív és feltételezhetően ellenséges magatartással társulhat, amely sztereotípiákra épülő előítéletes ideológiai rendszerbe ágyazódik.

Második gondolkodási stílus: empátikus probléma-kerülő

A klaszter analízis által létrehozott második csoportba (2. számú táblázat) összesen négy faktor került. Ezek közül az egymással erőteljesebben összefüggő első két faktor az általuk reprezentált problémakörre olyan válaszokkal reagálnak, amelyek leginkább a roma/cigány gyerekeket érő kirekesztő viselkedéssel állíthatóak párhuzamba. A klaszter távolságuk tekintetében távolabbra elhelyezkedő második két faktor pedig olyan tényezőket sorakoztat fel az iskolai problémákra vonatkoztatva, amelyek az intézmény dolgozóinak munkájában tetten érhető elégtelenségekre hivatkoznak.

Közösen megragadható négy faktorban, hogy szemben az első klaszter tételeiben megjelenő célcsoportot hibáztató attitűddel, itt a különböző roma/cigány tanulókat érintő problémákra olyan magyarázatokat találunk, amelyek rajtuk kívül álló tényezőkkel hozhatóak összefüggésbe. Eszerint az áldozat okolását felváltja egy olyan empátikusabb gondolati keret, amelybe a célcsoportot érő külső diszkriminációs viselkedések illetve az iskolai munkakörben megfogható problematikus eljárások tehetőek felelőssé a kialakult helyzetért. Fontos kiemelni, hogy ebben a fajta meglátásban a felelősség tulajdonítás nem csupán a célcsoportot kerüli el, hanem magát a pedagógust is. Ugyan a tételekben feltűnnek a tanárok téves munkájára, továbbá előítéletes viselkedésére tett utalások, de ezek kontextusukra tekintettel nem értelmezhetőek konkrét felelősségvállalásként, mivel nem önkritikai elemként vannak jelen. A problémák forrásának diszkriminációra épülő külső, illetőleg rendszerszintű megragadása valószínűsíthetően együttérző attitűddel párosul a pedagógusok oldaláról, de a kiemelt tételek értelmében a helyzetben betöltött szerepük minimálisra értékelt. Mindez a felelősségvállalás hártására enged következtetni, amely az empátikus gondolati rendszerbe épülés ellenére passzív magatartást eredményezhet a probléma megoldására tett lépések helyett.

Harmadik gondolkodási stílus: realiztikus felelősség tudat

A klaszteranalízis eredményeként kapott harmadik csoportot négy faktor alkotja (3. számú táblázat). A legdominánsabb összefüggést mutató két faktor esetében olyan tételek kerülnek a központba, amelyek a pedagógusokat nevezik meg a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek iskolai karrierjének mozgatójaként. Ebben a perspektívában a pedagógusok aktív ágensként értelmezhetők, hiszen a helyzetben mutatott felelősség-vállalással érzékeltetik a jelzett problémák felszámolásához szükséges szerepük fontosságát.

A klaszterben elfoglalt helyük szerint kisebb rokonsági kapcsolat tulajdonítható a második két faktornak. Az első két faktorban a pedagógusok olyan állításokkal érveltek a felhozott kérdésekben, amelyekkel egyértelműen saját feladatkerük alá vonták az említett problémát, és ezzel önmagukat jelölték meg kompetens cselekvőnek az adott szituációban. Ellenben a második két faktorban a pedagógusokról a célcsoportra kerül a hangsúly, még hozzá egy olyan megközelítésben, ahol iskolai hátrányukat anyagi okokból származó tényezőkkel, pszichés problémáikkal és nyelvi korlátaikkal magyarázzák. Ebben a szemléletmódban nem a viselkedésük vagy tulajdonságaik mentén hibáztatják célcsoportot (mint az első klaszterben), nem is az őket érő diszkriminációval illetve egyéb külső hatásokkal magyarázzák helyzetüket (mint a második klaszterben), hanem olyan konkrét problémákra világítanak rá, amelyekre pedagógusi hatáskörük már nem terjed ki és valószínűleg külső segítők bevonása szükséges az említett nehézségeken való túllendülésen.

A harmadik klaszterről összefoglalóan megállapítható, hogy egy olyan nézőpont övezi, amelyben a pedagógusok felismerik és kihangsúlyozzák saját cselekvőképességük fontosságát, és továbbá azt is, hogy melyek azok a fennálló problémák, amelyek megoldása saját és egyben a célcsoport kompetenciáján kívül esik. Mindez egy olyan realiztikus küldetés-

tudat meglétére enged következtetni, amelyben a pedagógusok felelősséget vállalnak az általuk befolyásolható területeken. Mindemellett a valóság talaján maradvá rávilágítanak azokra a nehézségekre is, amelyek alapvetően hatnak a célcsoport hátrányaira, és amelyek felszámolására sem a célcsoport, sem pedig a pedagógus nem elegendő. Ebben a gondolkodásmódban az előítéletesség nem érzékelhető, hiszen az említett, célcsoporthoz köthető problémák nem azt sugallják, hogy ők felelősek helyzetükért, hanem azt, hogy az adott szituáció való túllépéshez segítségre van szükségük.

A három gondolkodási tipológia összehasonlítása

A három klaszter segítségével három különálló gondolkodási tipológiát sikerült beazonosítani a pedagógusoknál. Az első klaszter az előítéletes gondolkodási rendszerbe illeszthető, melynek magját a tételeiben tetten érhető áldozat okolási stratégia alkotja, és amely sztereotípiákkal túlfűtött nyílt, illetve árnyaltabb kontextusba helyezett burkolt előítéletes megnyilvánulásokra építi véleményformálását. A második klaszter egy empatikus, ugyanakkor problémakerülő (hárító) gondolkodási stílussal írható, hiszen a tételeinek központi elemei olyan célcsoportot érő diszkriminációs viselkedéssel és téves eljárásokkal állíthatóak párhuzamba, amelyek külső személyek és tényezők függvényében értelmezhetőek. Ebben a szemléletmódban a célcsoport mások által generált áldozati szerepén van a hangsúly, amely felismer ugyan egy problémát, de azt a pedagóguson kívüli kontextusba helyezi, ezzel a lépéssel elkerüli, illetőleg hárítja a megoldásával összefüggő felelősségvállalást. A harmadik klaszter jellemezője ezzel szemben egy olyan realiztikus felelősségtudattal rendelkező gondolkodási rendszer, amelyben a pedagógusok kihangsúlyozzák azokat a területeket, melyekben szerepük elengedhetetlen fontossággal bír, továbbá azokra a célcsoportra vonatkozó problémákra is rávilágítanak, amelynek felszámolásához külső segítők bevonása szükséges. A klaszterek által képviselt három gondolkodási tipológia tömör összefoglalásából egyértelműen kitűnnek a köztük meghúzódó differencia eredői. Ezek közül a legfontosabb azt felismerni, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű illetve roma/cigány gyermekek iskolai karrierjéről szóló különböző kérdéskörökben az eltérő szemléletek hol tételeznek fel problémát és kinek tulajdonítják azt. A probléma forrásának megnevezésével következtethetünk a hozzákapcsolódó attitűdre, az adott témakörben feltételezett felelősre, továbbá a megoldására szánt lépésekre. Ebből az elemzési szempontból kiindulva elmondható, hogy az első, 'előítéletes' klaszter a probléma eredőjének – és ezzel egyúttal a felelősének is – magát a célcsoportot jelöli meg, mely egy olyan negatív attitűddel társul, amely a probléma megoldását az 'okozójától' várja el. Az áldozat okolása szemléletéből az is következik, hogy az 'előítéletes' klaszterbe tartozók a fennálló probléma-helyzetet legitimnek tekintik. A második klaszter a problémákat kivetíti külső tényezőkre/személyekre, amelyből egy olyan 'távrolól figyelő' empatikus, de cselekvőképtelen attitűd következik, amely a felelősséget hárítja, továbbá a megoldást kívülről várja. A harmadik klaszter meghúzza a határt a pedagógus hatáskörébe tartozó területek és a célcsoport külső segítőkkel feloldható problémái között. Mindezzel a sajátjának értékelt problémák tekintetében kompetenciáinak megfelelően felelősséget vállal, ugyanakkor nem a célcsoporttól várja az őket érő problémák megoldását, melyből egy előítélet-mentes és realista attitűd meglétére következtethetünk. Azt érdemesnek tartom megjegyezni, hogy annak ellenére, hogy a kutatás ezen pontján a három említett tipológiát elkülönült egységes rendszerként írtam le, a valóságban mindez egy sokkal árnyaltabb képpel rendelkezik. Ha személyenként vizsgálnánk meg az egyes klaszterbe tartozók válaszait, differenciált eredményeket kapnánk annak tükrében, hogy milyen mértékű reprezentativitást nyújtanak az adott csoport tagjaként. Mindez könnyen vizualizálható, amennyiben egy skála mentén képzeljük el az adott csoportba sorolt személyeket. A skála egyik végpontján a klaszter által képviselt

gondolkodásmódot leginkább hordozó tagjai állnak, míg a másik oldalon az e csoportba és szemléletbe tartozó, de velük legmérsékeltebb megfelelést mutató személyek találhatóak. A két szélsőség között pedig vannak azok a személyek, akik a csoportjellemzőket némileg eltérő mértékben hordozzák – közelítve az átlaghoz. A klaszterek csoportra vonatkoztatott gondolkodásmódjának egyéni szintű megjelenése a kapcsolódó viselkedésben eltérő szinten manifesztálódik. Például az a személy, aki az első 'előítéletes' klaszter ideál típusaként írható le, annak valószínűsíthetően nyílt előítéletes és ellenséges megnyilvánulások figyelhetők meg viselkedésében. Az is feltételezhető, hogy az e csoportban kevésbé reprezentatívnak számító egyénnél burkoltan fedezhetőek fel az előítéletes jelei, amely viselkedés szinten reflektál minderre. Fejlesztési oldalról megközelítve rendkívül fontos e gondolkodási stílusokon belüli varianciát szem előtt tartani, hiszen amennyiben a szemléletmódokban változásokat kívánunk előidézni, azt e tendencia követésével különböző mértékű és eszközű beavatkozási formákkal lehetséges elérni.

Második kutatási szakasz: Pedagógusok és iskolaigazgatók gondolkodásában fellelhető összefüggések vizsgálata intézményi kontextusból megközelítve

A kutatás második szakaszában az intézményvezetőkkel (n=21) készített strukturált mélyinterjúk kerültek elemzésre azzal a céllal, hogy a vezetők és a pedagógusok gondolkodásában található összefüggések feltárhatóvá váljanak. A pedagógusoknak szóló kérdőívből nyert faktorok, illetve a faktorokon elvégzett klaszteranalízis eredményei adták a narratív elemzés szempontrendszeréül szolgáló kódokat. A kidolgozott kódrendszer segítségével a vezetői interjúkat az ATLAS-ti narratív tartalomelemző programmal vizsgáltam meg. Ezt követően, az ATLAS-ti által kapott relatív kódszó gyakoriságértékek összevetésre kerültek annak a 277 pedagógusnak az előítélet skálán elért pontszámával, akik a 21 vizsgálatba bevont intézmény valamelyikében tanítanak. A mélyinterjúk kódszó gyakoriság értékét és az előítélet skálán elért pontszámok viszonyrendszerét az SPSS lineáris regresszió analízis módszerével figyeltem meg. Mindezzel fény derült arra, hogy melyek azok a vezetői narratívában megfogható jelentéshalmazok – faktorkódok –, amelyek az intézményekben dolgozó pedagógusok roma/cigány tanulóira irányuló előítéleteségére hatást fejtenek ki.

A regresszió analízis eredményeként öt faktorkód került kiemelésre a vezetői interjúkból – szignifikáns összefüggést mutató-, amelyek együttesen 15 %-ban befolyásolják, illetve előrejelzik a pedagógusok előítéleteségét. Mindez arra enged következtetni, hogy a pedagógusok előítéleteségének forrása 85%-ban iskolán kívüli – otthoni környezet, barátok, média, szocializáció stb. – tényezőkből eredeztethető, míg a maradék 15%-a az intézményen belül megfogható – a vezetők szövegeiben felbukkanó – gondolatokkal hozható összefüggésbe. Az öt faktorkódból három pozitívan korrelál az előítélettel – jelenlétét erősíti –, míg kettő negatív viszonyban áll vele – megjelenését csökkenti. Más szóval, a vezetői narratívákban minél többször észlelhetőek az előítélet skálával pozitív kapcsolatot mutató faktorkódba sorolt kijelentések, annál nagyobb előítélet jellemzi az intézményben dolgozó pedagógusokat. Ezzel szemben minél több olyan állítás található az igazgatók elbeszéléseiben, amelyek az előítélet skálával negatív viszonyú faktorkódba illenek, annál kisebb előítéleteség észlelhető a tanároknál/tanítóknál.

A vezetői interjúk és az előítélet skála eredményei alapján legerőteljesebben, 6,5 százalékkal ($R = ,065$), a 'Pedagógiai hatékonyság körülmények' faktorkód jelzi előre a pedagógusok előítéleteségének jelenlétét. A 'Pedagógiai hatékonyság körülmények' kód az iskolaigazgatók olyan jellegű megnyilvánulásait tartalmazza, amelyek a pedagógiai munka eredményességét megnehezítő tényezőként körülményeket neveznek meg. A narratívákból a körülmények kategóriába kerültek a pedagógusok túlterheltségére (pl. „lát-

hatóan fáradtak”), az időhiányra (pl. „26 órájára, minden órára felkészülnie, óravázlattal, hát én megnézném azt a kollégát, aki ezt végig tudja csinálni, mindent ledokumentálni”), a túl sok adminisztrációs feladatra (pl. „Ezekkel a gyerekekkel, sokkal többet kellene foglalkozni. Én úgy érzem, most rengeteg idő elmegy a papír munkára”), anyagi okokból megrekedő továbbképzésekre/fejlesztésekre (pl. „külön kölcsön a szakmai fejlesztésre, ezt most egyelőre nem tudja megoldani a KLIK”), illetve szabályozások által gátolt cselekvésekre vonatkozó állítások. Ezen elemekben megfogható közös jellemző, hogy külső okokra/okozókra hivatkoznak, továbbá az, hogy a pedagógusok illetve az intézmény tehetetlenségét érzékeltetik az adott helyzetben. A pedagógusok előítélet skálán elért pontjaival szintén pozitívan korrelál a vezetői interjúk „Pedagógiai hatékonyság munkatárs’ faktorkódja, amely 1,4 százalékkal ($R = ,014$) járul hozzá az előítélet megjelenéséhez. A „Pedagógiai hatékonyság munkatárs’ kód az előzőekben szemléltetett kérdéskörrel foglalkozik; vagyis a pedagógiai munka sikerességét akadályozó tényezőket foglalja össze, de e kategóriában az igazgatók nem külső körülményeket neveztek meg a problémák forrásának, hanem a pedagógus kollégákat. A mélyinterjúkban megjelenő „pedagógiai hatékonyság munkatárs’ kódhoz tartozó gondolatok között szerepelnek a pedagógusok előítéletességéről (pl. „akiben van előítéletesség, az nem tudja levetközni és azt tapasztalom, hogy megérik a gyerekek is.”), személyiségükből adódó problémákról (pl. „nem eléggé rátermett”), hozzáállásukról (pl. „nem találni olyan embert, aki komolyan gondolja”), gyerekekkel való bánásmód hiányosságairól (pl. „sok pedagógusból hiányzik a véna, hogy a gyerekeket megfogja”) szóló tétel. A harmadik, és egyben utolsó pedagógusok előítéletességét növelő faktorkód a „Lemorzsolódás negatív sztereotip értékítélet”, amely 1,4 százalékkal ($R = ,014$) jósolja be az előítéletet. E kódba az igazgatóknak azon megállapításai kerültek, amelyek a roma/cigány gyerekek iskolai lemorzsolódásának – középiskolából vagy általános iskolából való kiesésének, szélsőséges hiányzásának, illetve magántanulói rendszerbe kerülésének – okát célcsoportra vetített negatív és sztereotip értékítélettel írták le. A faktorkódba illeszkedő igazgatói kritizáló kijelentések a lemorzsolódást a célcsoport párkapcsolati szokásaival (pl. „a romák a tanulás és a szerelem együtt nem megy”), a kitartásukkal (pl. „fiúk pedig általában nem annyira szorgalmasak, ezért maradnak ki.”), a korai gyerekvállalásukkal (pl. „terhesség közbejön, mert náluk benne vannak a szokásaikkban, hogy hamarabb”), a normától eltérő magatartásukkal (pl. „mindent elkövetett azért, hogy paterolják ki őt innen”), és a gyermekek értelmi képességeivel (pl. „tehát az összes gyerek aki ismét, az tényleg azért ismét, mert hogy értelmileg is gyenge”) magyarázzák.

A pedagógusok előítéletességét mérséklő vezetői mélyinterjúkból kiragadott két kód-ból az első a „Kudarcs család külső ok”, amely jelenléte 3 százalékkal ($R = ,030$) befolyásolja az előítéletet. A „Kudarcs család külső ok” faktorkódban helyet foglaló igazgatói idézetek a halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány tanulók iskolai kudarcait – a tanulók iskolai sikertelenségének körülményeit: bukást, rossz jegyeket, hiányzásokat – a családjukat érintő külső tényezőkkel magyarázzák. Az életkörülményekre visszavezethető külső tényezők között szerepel a család szegénysége (pl. „én inkább az anyagiakat mondanám, az azért sok mindent meghatároz”), szülők munkanélkülisége (pl. „van munkája nincs munkája a szülőknek”), szülők alacsony iskolai végzettsége (pl. „őnélük a családi háttér, ott ahol a legnagyobb iskolai végzettség a négy osztály”), továbbá e három elem bármelyikéből mint következtetés levonható megállapítás (pl. „fő befolyásolási szempont az, hogy a gyerekeknek egy jó része elég ingerszegény környezetből származik”). A második kód, amely mentén a vezetői narratíva negatív irányú hatását fejtí ki a pedagógusok előítéletességére, méghozzá 2,7 százalékkal ($R = ,027$), az a „Külső segítők”. A „Külső segítők” kódban az igazgatók a célcsoportról való elbeszélésükben iskolán kívüli segítők szükségességét (pl. „Konkrétan, célzottan lenne egy családsegítő a család mellett.”) és hiányát (pl. „sok problémás gyerekünk van, és szeptember óta nekünk nincs logopédus. Nincs pszichológus.”) emelik ki a nehézségek eredőjeként.

A pedagógusok előítéletességét előrejelző három faktorkód értelmezésénél azt figyelhetjük meg, hogy közülük egy – ‚Lemorzolódás negatív sztereotip értékítélet’ – hozható egyértelműen összefüggésbe az iskolaigazgatók előítéletes gondolkodásával. Mindez azt mutatja meg számunkra, hogy e faktorkód mentén megjelenő vezetői előítélet az intézményen belül kihat a dolgozókra és a bennük csírázó előítéletességet megerősíti. Ezzel szemben a másik két faktorkód- ‚Pedagógiai hatékonyság körülmények’ és ‚Pedagógiai hatékonyság munkatárs’ – nem a vezetői előítéletességének meglétét feltételezi, hanem a pedagógusokat érintő olyan jellegű problémákat hangsúlyoz ki, amelyek végső soron a pedagógusok előítéletességének növekedését eredményezhetik. A ‚Pedagógiai hatékonyság körülmények’ faktorkódban szereplő tételekben érzékelhető az a fajta pedagógusokra ható tehetetlenség, amely az adott szituációban a kontroll elvesztéséből és a helyzet megváltoztatásának lehetetlenségéből fakad. Mindez rövidtávon düh és frusztráció képződését, hosszútávon pedig a pedagógusok kiégettségét idézheti elő. Mindkét kifejeletnek lehet az előítéleteket előtérbe helyező következménye, hiszen kézzel foghatóbb stratégia projektálni a ‚problémás’ gyerekekre a munkavégzés nehézkes körülményeiből származó frusztrációt, mint a tényleges okozójára, egy felsőbb hatalmi szervre. Mindez egybecseng a frusztráció hipotézis és bűnbakképzés elméletével (lásd. elméleti bevezető). A ‚Pedagógiai hatékonyság munkatárs’ faktorkód a pedagógusokat érintő és bennük előítéletet kiváltó problémák sorát a tanárok/ tanítók oktatói kompetenciáinak hiányosságával, továbbá a bennük rejlő előítéletességnek feltüntetésével bővíti ki. E két a pedagógusok munkájában megfogható problémakör szemléletesen magyarázza azt, hogy azokban az intézményekben, ahol az igazgató narratívájában ezek kihangsúlyozásra kerülnek, a pedagógusnál az előítélet színre lépése várható. A tanárokból/ tanítókból jelenlévő előítélet említése a vezetői mélyinterjúban egyértelműen az intézményben dolgozók előítéletességét támasztja alá. A pedagógiai kompetenciák hiányosságainak feltüntetésénél hasonló stratégia megléte valószínűsíthető, mint amit a tehetetlenséget eredményező körülményeknél vázoltam fel, hiszen végeredményben az inkompetencia is cselekvőképtelenség, majd frusztrációérzésbe torkollik. A kettő közötti különbség az, hogy itt nem egy nehezen megfogható felsőbb hatalmi szerv okolása helyett kerül át a hangsúly a célcsoportra, hanem az önkritika megjelenését és saját kompetenciák hiányának felismerését válthatja fel a ‚problémás’ gyerekekre kivetített negatív attitűd. Mindkét eset beleillik a frusztráció-elméletek és a bűnbakképzés perspektívájába.

A pedagógus előítéletességére mérséklően ható két kód – ‚Kudarcsalád külső ok’ és ‚Külső segítők’ – közös jellemzője, hogy az igazgatók beszédében egy olyan perspektívát tükröznek, amelyben – áldozat okolási stratégiától mentesen – a célcsoport nehézségekkel teli élethelyzete kerül előtérbe. Ebben a szemléletmódban elhelyezkedő két kód közül az egyik – ‚Kudarcsalád külső ok’ – definiálja azokat az életkörülményekre visszavezethető problémákat, amelyek a célcsoportot hátráltatják iskolai karrierjük sikerességében, míg a másik – ‚Külső segítők’ – kihangsúlyozza ezen nehézségekből származható hátrányok leküzdéséhez elengedhetetlen iskolán kívüli segítők szükségességét. A kutatási eredményeimtől először azt vártam, hogy a pedagógusok előítéletességét az a felfogás fogja egyértelműen csökkenteni, amelyben az igazgató felelősséget vállal – a pedagógiai környezetben megvalósítható – a célcsoport iskolai hátrányainak felszámolásáért. A kapott eredmények természetesen nem zárják ki azt, hogy a ‚Kudarcsalád külső ok’ és ‚Külső segítők’ kód mellett érzékelhető lenne a vezetők felelősség vállalása. Mindössze arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok előítéletességének mérséklődésére inkább hatást fejt ki az a nézőpont, amely a célcsoport szocio-ökonómiai hátrányait a társadalmi probléma kontextusának figyelembevételével hangsúlyozza, és amely meghúzza a határt az iskola és a külső intézmények cselekvőképessége között az adott helyzet megoldásával kapcsolatban.

Záró gondolatok

A pedagógusoknál felfedezett roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulókról való gondolkodási tipológiák útmutatást nyújthatnak az előítéletek leküzdéséért tett lépésekhez. Elsőként fontos felmérni – akár önismereti módszerekkel –, hogy melyik pedagógus milyen gondolkodási stratégiával – és milyen sztereotípiákkal – közelít a különböző szociokulturális háttérű tanulókhöz. Mindennek beazonosítása után van lehetőség olyan fejlesztési program megfogalmazására, amely személyre szabva képes figyelembe venni az iskola dolgozóinak aktuális nézőpontját a témában. A vélekedésben feltűnő individuális különbség felmérése, és az egyéni fejlődési folyamat szem előtt tartása az első lépcsőfokként szolgálhat egy eredményes inklúzív környezet megteremtésében. Hasonló elképzelés olvasható Booth és Ainscow (2002) modelljében, akik az ún. inklúzív index bevezetésével leírták azt a három dimenzióban megvalósítható fejlesztési folyamatot, amely a befogadó környezet kialakításában elengedhetetlen. E három dimenzió első eleme a helyzetelemzésen alapuló közösségfejlesztés, amely kiindulópont tartalmazza az inklúzív szemlélet kiépítését az intézményben. Ezt követően látja a szerzőpár kivitelezhetőnek a második dimenzióban az inklúziós programok tervezését, majd a harmadik dimenzióban a tervek gyakorlatba ültetését (BOOTH-AINSCOW, 2002). Vélhetően ez a kritikus első lépés maradhatott el a jelen kutatásban vizsgált intézményeknél, amelynek köszönhetően az egyéb fejlesztési törekvések zsákutcába futottak. Ugyanezen iskolák 2008-as felmérése ugyanis – hasonlóan a jelen vizsgálathoz – az intézményben dolgozók előítéletességére világított rá (LISKÓ-KEMÉNY, 2008). Más szóval az elmúlt hat év integrációt serkentő és inklúzív környezet létrehozásán fáradozó számos támogatás nem érte el végső célját. Érdemes tehát újragondolni a fejlesztési lépéseket és célszerű bevonni az individuális különbségek mércéjét, ahhoz hogy megállapíthatóvá váljon ki hol tart és kinek hova kell eljutnia az egyéni fejlődési folyamatában.

Az eredményesebb fejlesztések kivitelezéséhez továbbá kulcsszereplő lehet az iskolaigazgató személye. Az intézményvezetők és pedagógusok gondolkodásának iskolai kontextusban megvalósult elemzése által világossá vált, hogy az igazgatók hatással vannak a pedagógusok előítéletességére. Ennek az információnak a birtokában megállapítható, hogy az intézményvezetők fontos feladatot láthatnak el egy inklúzív környezet létrehozásában, azzal, hogy a tantestületnek irányt mutatnak a sztereotípiák újraértékelésének folyamatában, továbbá az előítéletmentes gyakorlatok megvalósításában. Több szakirodalom is kiemeli a vezetők átható szerepét az iskolákban folytatott különféle fejlesztési törekvések kapcsán (PETERSONÉS DEAL, 2002; WALDRON-MCLESKEY, 2010), amely gondolatot a jelen kutatás is megerősített. Következtetesként hasznos lehet az igazgatókra, mint lényeges fejlesztési „eszközökre” tekinteni, akik megfelelő felkészítést követően képesek irányítani és kezelni egy befogadó környezet megteremtésének folyamatát.

Mellékletek

1. tábla: 'Előítéletes' gondolkodási stílus: az első klaszterben szorosabban kapcsolódó faktorok, kérdőívben foglalt kérdéseik, változóik és magyarázataik			
Faktor neve	Faktorhoz tartozó kérdés	Faktor változó/ítemei (faktorsúly)	Faktor magyarázata:
1. LEMORZSOLÓDÁS NEGATÍV SZTEREOTIP ÉRTÉKÍTÉLET (Cronbach's Alpha= ,863)	„A roma/cigány gyerekek tekintélyes része az általános iskola után vagy egyáltalán nem tanul tovább, vagy a formális jelentkezést követően meg sem kezdi középfokú tanulmányait, vagy hamar lemorzsolódik, kimarad. Mi ennek az oka? Az alábbi magyarázatok közül melyekkel ért egyet?”	nincs bennük kitarítás (.822); korán lesz gyereük (.804); korán házasodnak/letesítenek élettársi kapcsolatot (.798); a roma/cigány közösségekben nincs értéke a tanulásnak (.787); a gyerekek értelmi okokból nem képesek teljesíteni a középiskolai követelményeket (.677); a gyerekek nem bírják a fokozott terhelést (.617); be sem fejezik az általános iskolát (.580)	E faktor állításai az iskolai lemorzsolódás okának a célcsoportot jelölik meg, oly módon, hogy azokból (egy tétel kivételével) negatív hangvételű sztereotip nézőpont vehető ki. Mindebből előítéletes gondolkodásmód jelenlétére lehet következtetni, amely az itemek tartalma szerint egynél szimbolikus rasszizmus jegyeként érhető tetten, míg több állításnál az előítélet nyíltan is manifestálódik.
2. GYÓGYPEDAGÓGIA HÁTTÉR HIÁNYOSSÁGA (Cronbach's Alpha= ,799)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	ingerszegény környezetben élnek (.809); a szülők iskolázatlanságuk miatt nem tudják megfelelően felkészíteni gyerekeket az iskolára (.785)	E faktor két olyan állítást tartalmaz, amelyek a roma/cigány gyerekek magas arányú gyógypedagógiai képzésbe kerülését a családi háttérrel és szociális tényezők hiányosságaival hozzák összefüggésbe.
3. PEDAGÓGIAI HATÉKONYSÁG CÉLCSOPORT (Cronbach's Alpha= ,785)	„Az alábbiak közül mi nehezíti munkájának eredményességét?”	tanulók passzivitása, érdeklődésük hiánya (.816); tanulók szorgalma (.787); tanulók magatartása (.760); szülőikkel való együttműködés hiánya (.548); tanulók gyenge előképzettsége (.548); tanulók családi háttere (.534)	E faktor elemei szerint a pedagógus munkát megnehezítő tényezőnek maga a célcsoport számít. A faktorban telítődés szerinti legrelevánsabb tételek a tanulók órai viselkedésével, magatartásával és szorgalmukkal hozhatóak párhuzamba.
4. KUDARC CSALÁD BELSŐ OK (Cronbach's Alpha= ,817)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők?”	szülők hanyagsága, nemtörődősége (.800); iskolázatlanság kapcsolat ambíciók hiánya a családban (.745); otthoniingerszegény környezet (.716); szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával (.697); családi szocializáció hiányosságai (.667); család helytelen életmódja (.632)	E faktor itemei az iskolai kudarcot családból eredő okokkal magyarázzák. Ezen tételek a problémák forrását a szülők viselkedésében és a családi szocializációban látják leginkább.
5. GYÓGYPEDAGÓGIA FEJLETLENSÉG (Cronbach's Alpha= ,876)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	értelmileg gyengén fejlettek, mert nem kapják meg a megfelelő táplálékot (.819); testileg gyengén fejlettek, mert az anya ivott/ dohányzott a terösség alatt (.777); testileg gyengén fejlettek, mert a szülők elhanyagolják őket (.771); testileg gyengén fejlettek, mert a szülőknek nincs módjuk jól ellátni őket (.732); értelmileg gyengén fejlettek, mert a szülők nem foglalkoznak velük (.683), esetükben nagyobb a genetikai károsodottság esélye (.623)	E faktor a roma/cigány gyerekek nagy arányú gyógypedagógiai képzésbe kerülését a tanulók fizikai és szellemi fejlődési visszamaradásával magyarázzák. Az állítások közül csupán kettőben nem érzékelhető az az erőteljes negatív értékítélet, amely a többi elemből egyértelműen kiolvasható és amely a szülők helytelen viselkedésére vezeti vissza gyermekeik fejlődési visszamaradását.
6. KOMPENZÁCIÓ HATÉKONYSÁGA CÉLCSOPORT (cronbach alfa= ,673)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kompenzációjának hatékonyságát milyen mértékben befolyásolják a következő tényezők?”	Család életmódja (.802); szülők hozzáállása (.787); család kultúrája (.680); gyerek szorgalma, hozzáállása (.667); család szociális helyzete (.513)	E faktor az iskolai lemaradás kompenzációjában az áldozat okolása stratégiával él, amellyel a tanulókat és családjukat a helyzet változtatásáért egyedüli felelősként tünteti fel.
'Előítéletes' gondolkodási stílus: az első klaszterben kevésbé szorosan kapcsolódó faktorok, kérdőívben foglalt kérdéseik, változóik és magyarázataik			
7. GYÓGYPEDAGÓGIA ÓVODA (Cronbach's Alpha= ,896)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	nem járnak óvodába (.883); kevesebbet járnak óvodába, mint a roma/cigány gyerekek (.865)	E faktorban található két tétel az óvodáztatás hiányában véli felfedezni a tanulók gyógypedagógiai rendszerbe sorolásának forrását.

8. PEDAGÓGIAI HATEKONYSÁG KÖRÜLMÉNYEK (Cronbach's Alpha= ,667)	„Az alábbiak közül mi nehezíti munkájának eredményességét?”	tanulók túlterheltsége (,701); pedagógusok túlterheltsége (,663); időhiány (,644); nagy osztálylétszám (,624)	E faktor a pedagógiai munka nehézségeként olyan körülményeket emel ki, amelyek megváltoztatására kevésbé van lehetősége a pedagógusoknak. Emiatt ezek frusztráció forrását képezhetik.
9. KUDARC CSALÁD KÜLSŐ OK (Cronbach's Alpha= ,703)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők?”	család szegénysége, szülők munkanélkülisége (,805); szülők alacsony iskolai végzettsége (,782)	E faktor a családban véli felfedezni az iskolai kudarc eredetét, de a 'család belső ok' faktorra, itt olyan kijelentések olvashatók, amelyek család szocioökonómiai helyzetéről szólnak.
10. LEMORZSOLÓDÁS BELSŐ HATÁS (Cronbach's Alpha= ,898)	„A roma/cigány gyerekek tekintélyes része az általános iskola után vagy egyáltalán nem tanul tovább, vagy a formális jelentkezést követően meg sem kezdi középfokú tanulmányait, vagy hamar lemorzsolódik, kimarad. Mi ennek az oka? Az alábbi magyarázatok közül melyekkel ért egyet?”	a roma/cigány szülő nem szívesen engedi kollégiumba a gyerekeit (,897); a roma/cigány gyerek nem szívesen szakad el a családtól, ha kollégiumba kell mennie (,894)	E faktor családon belüli dinamikával (a gyerekek otthoni közegből történő nehéz elszakadásával) magyarázza az iskolai lemorzsolódás okait.
11. KUDARC ÓVODA (Cronbach's Alpha= ,680)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők?”	megfelelő óvodáztatás hiánya (,825); korai fejlesztés hiánya az óvodában (,703)	E faktor óvodai hiányosságokat jelöl meg a tanulók iskolai sikertelenségének alapjaként.

2. tábla: 'Empatikus probléma-kerülő' gondolkodási stílus: a második klaszterbe tartozó faktorok, kérdőívben foglalt kérdéseik, változóik és magyarázataik

Faktor neve	Faktorhoz tartozó kérdés	Faktor változóit/temei (faktorsúly)	Faktor magyarázata:
1. GYÓGYPEDAGÓGIA ISKOLAI KIZÁRÁS (Cronbach's Alpha= ,903)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/ tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoporthoz. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	az iskola igyekszik szabadulni a problémás családoktól (,912); az iskola igyekszik szabadulni a problémás gyerekektől (,902); az iskola igyekszik szabadulni a roma/cigány gyerekektől (,900); az iskola ilyen módon biztosítja a roma/cigány gyerekek elkülönített oktatását (,697)	E faktor az iskolának a roma/cigány tanulóira valamint családjukra irányuló kirekesztő szándékkal magyarázza a gyerekek gyógypedagógiai képzésbe kerülésének okait.
2. LEMORZSOLÓDÁS KÜLSŐ HATÁS (Cronbach's Alpha= ,773)	„A roma/cigány gyerekek tekintélyes része az általános iskola után vagy egyáltalán nem tanul tovább, vagy a formális jelentkezést követően meg sem kezdi középfokú tanulmányait, vagy hamar lemorzsolódik, kimarad. Mi ennek az oka? Az alábbi magyarázatok közül melyekkel ért egyet?”	a roma/cigány gyerekeket a többiek kinézik maguk közül a középiskolában (,746); a roma/cigány szakmunkástanulók nem találhatnak maguknak gyakorló helyet (,737); a település rossz anyagi helyzete (,678); a pedagógusok felkészületlensége (,639); a pedagógusok előítéletessége (,625)	E faktor szerint a korai iskola elhagyásért célcsoporton kívüli tényezők vonhatóak felelősségre. A felsorolt körülmények változatosak, említenek az iskolán kívüli és intézményen belüli problémákat egyaránt, amelyek túlnyomó része a tanulókat érő diszkriminatív viselkedésekre vezethető vissza, néhányuk pedig gazdasági helyzettel hozhatóak összefüggésbe.
3. PEDAGÓGIAI HATEKONYSÁG MUNKATÁRSÁK (Cronbach's Alpha= ,718)	„Az alábbiak közül mi nehezíti munkájának eredményességét?”	Vezetőség (,835); tantestületen belüli konfliktusok (,743); szakmai kontroll hiánya (,741)	E faktor a kollégákkal állítja párhuzamba a pedagógusi eredményesség elérésének nehézségeit.
4. GYÓGYPEDAGÓGIA DIAGNOSZTIKA (Cronbach's Alpha= ,825)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/ tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoporthoz. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	nem megfelelő pedagógiai eszközökkel méri a tanulókat a szakértői bizottságok (,892); nem megfelelően zajlanak a tanulók diagnosztikai vizsgálatai (,876); a vizsgálati szakértői fejlesztési véleményeket a pedagógus nem tudja használni (,677)	E faktor a tanulókon végzett diagnosztikai eljárás valamely pontján tetten érhető mulasztással magyarázza a roma/cigány gyerekek magas arányú gyógypedagógiai képzésbe kerülését.

3. tábla: 'Realisztikus felelősségtudat' gondolkodási stílus: a harmadik klaszterben található faktorok, kérdőívben foglalt kérdéseik, változóik és magyarázataik

Faktor neve	Faktorhoz tartozó kérdés	Faktor változói/ítmei (faktorsúly)	Faktor magyarázata:
1. KOMPENZÁCIÓ HATÉKONYSÁGA ISKOLA (Cronbach alfa= ,843)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kompenzációjának hatékonyságát milyen mértékben befolyásolják a következő tényezők?”	pedagógusok szakmai, tantárgyi felkészültsége (.819); pedagógusképzés tartalma (.814); pedagógusok türelme (.808); iskolában alkalmazott pedagógiai módszerek (.796); iskola felszereltsége, eszközellátottsága (.745); a tanulók társadalmi összetétele az iskolában, csoportban, osztályban (.504)	E faktor a hátrány kompenzáció hatékonyságát az iskola oldaláról közelíti meg. A felsorolt okok sora változatosságot mutat, a faktorban betöltött szerepük fontosságának tekintetében a legmértékesebbek a pedagógusokat érintő kérdések, majd ezt követi egy az iskola állapotáról szóló állítás és végül legkevésbé lényegesnek tartott elem a faktorban az integráció tétele.
2. KUDARC PEDAGÓGIAI KÖRNYEZET (Cronbach Alpha=,906)	„Az Ön véleménye szerint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcait milyen mértékben határozzák meg az alábbi tényezők?”	a pedagógusok pedagógiai felkészültsége (.852); az alkalmazott pedagógiai módszerek elégtelensége az iskolában (.837); a pedagógusok szakmai, tantárgyi felkészültsége (.825); az egyéni bánásmód hiánya az iskolában (.825); iskolavezetés (.757); pedagógusok kiégettsége (.751); a szükséges tárgyi feltételek hiánya az iskolában (.707), pedagógusképzés hiányosságai (.657); az iskolának nincs jó kapcsolata a családokkal (.604); a pedagógusok alacsony bérezése (.514)	E faktor az iskolai kudarc okait pedagógusokat érintő különféle tényezőkre vezeti vissza, legyen szó a pedagógusok szakmai hiányosságairól, a pedagógusok munkamórájáról, a hatással levő elemekről, valamint intézményi szinten megfogható problémákról.
3. LEMORZSOLÓDÁS POZITÍV MEGKÖZELÍTÉS (Cronbach's Alpha= ,762)	„A roma/cigány gyerekek tekintélyes része az általános iskola után vagy egyáltalán nem tanul tovább, vagy a formális jelentkezést követően meg sem kezdi középfokú tanulmányait, vagy hamar lemorzsolódik, kimarad. Mi ennek az oka? Az alábbi magyarázatok közül melyekkel ért egyet?”	nincs pénze a családnak az iskoláztatás költségeire (.767); dolgozniuk kell mert a családnak szüksége van a keresetükre (.755); a gyerekek félnek az iskolai kudarctól (.584); a gyerekek félnek az idegen környezettől (.570)	E faktor olyan megállapításokkal magyarázza a roma/cigány gyerekek iskolai lemorzsolódását, amelyekben a család anyagi helyzetére illetve a gyerekek iskolához köthető félelmeire hivatkoznak.
4. GYÓGYPEDAGÓGIA NYELVI KORLÁTOK (Cronbach's Alpha= ,757)	„A kutatások szerint roma/cigány gyerekek/tanulók az átlagosnál magasabb arányban kerülnek gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézménybe, osztályba, tanulócsoportha. Az alábbi magyarázatok közül Ön melyekkel ért egyet?”	tudnak magyarul, de nem értik azokat a feladatokat, kérdéseket, amelyeket a szakértői bizottság vizsgálata során meg kellene oldaniuk (.760); tudnak magyarul, de nem értik az óvodában, iskolában használt fogalmak jelentős részét (.745); nem tudnak jól magyarul (.638); szoronganak a vizsga helyzettől (.601)	E faktor a gyógypedagógiai nevelésbe kerülés okának elsősorban a gyermekek nyelvi hiányosságait és a belőlük eredő problémákat azonosítja be.

Jegyzetek

- 1 Jelen kutatás egy trianguláris vizsgálatnak tekinthető Arató (2015) munkájával összefüggésben.

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc. (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. in Orsós Anna-Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*. PTE BTK, Pécs. 24-32.
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. in Arató Ferenc (szerk.): *Autonómia és felelősség*. Vol. I. 1. 45-58.
- ARONSON Elliot. (2003): *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- ARONSON Joshua, STEELE Claude M. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. in *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 69, No. 5, 797-811.

- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. in Varga A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 15-37.
- BOOTH Tony – AINSLOW Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol. 122.
- KENDE Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek: Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről. In: *Oktatási esélyegyenlőségek Európában és Magyarországon*, Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat, 2013/2, 70-82.
- LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (2008): *Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Kutatás közben 281. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- MERTON Robert K. (1948): The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, No. 2, 193-210.
- PETERSON Kent, DEAL Terrence E. (2002): *The shaping the school culture fieldbook*. The Jossey-Bass, San Francisco.
- ROSENTHAL Robert (2003): Covert Communication in Laboratories, Classrooms, and the Truly Real World. in *Current direction in Psychological science*. Blackwell Publishing, Volume 12, Nr. 5, 151-154.
- VARGA ARANKA. (szerk. 2014): „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” – kutatási jelentés (kézirat).
- VARGA Aranka (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó-Tomasz Gábor (2015 szerk.) *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: OFI (megjelenés előtt).
- WALDRON Nancy L., MCLESKEY James (2010): Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58-74.