

Fehérvári Anikó

Pedagógus-továbbképzések az integrációs programokban*

A tanulmány az integrációs programokban zajlott pedagógus-továbbképzések hatásvizsgálatának eredményeit mutatja be. A kutatás keretében először a továbbképzések megkezdése előtt, 2006 tavaszán, majd a képzések befejeztével, 2007 tavaszán gyűjtöttek adatokat a programokban részt vevő iskolák pedagógusairól. A továbbképzéseket a pedagógusok nagyon pozitívan értékelték. A legtöbben úgy nyilatkoztak, hogy a továbbképzések elsősorban új ismeretekkel és módszerekkel gyarapították felkészültségüket, szemléletük alakítására azonban ennél kevésbé gyakoroltak hatást. A továbbképzések pozitív irányba, de kismértékben befolyásolták a pedagógusok szemléletének alakulását a hátrányos helyzetű és roma gyerekek helyzetének megítélésével, valamint a szegregáció és integráció kérdésének megítélésével kapcsolatban.

Kutatócsoportunk¹ 2006–2007-ben a sulinova Kht. megbízásából végezte el a Kht. által szervezett Integrációs Program keretébe tartozó pedagógus-továbbképzések hatásvizsgálatát.² A továbbképzéseket, amelyekre pályázatokon jelentkezhettek az iskolák, az első Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) finanszírozta.

Hatásvizsgálatunk három pályázati programon belül értékelt a pedagógus-továbbképzéseket. A három program fő célja a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatásának megvalósítása és az ilyen tanulókat oktató intézmények fejlesztése volt. A programok összesen csaknem 2 milliárd forinttal támogatták az iskolákat és az iskolafenntartókat. A pályázati programok futamideje egy-két év volt, a támogatások mértéke 100 százalékos, vagyis nem igényeltek hozzájuk önerőt. A pályázati kiírásokra összesen 147 iskola pályázott sikeresen. A legtöbb intézmény (99 iskola) a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (köztük a romák) iskolán belüli integrációjára vállalkozott. 38, többségében hátrányos (köztük roma) gyerekeket oktató iskola pályázott sikeresen az intézmények fejlesztési programjára, és mindössze 10 iskola (illetve település) pályázott eredményesen az iskolák közötti szegregáció csökkentésére.

* A Liskó Ilona-émlékkonferencián elhangzott előadás szerkesztett változata (Károlyi Palota, Budapest, 2008. november 20.).

1 Kutatásvezető: Liskó Ilona, közreműködők: Fehérvári Anikó, Havas Gábor, Tomasz Gábor.

2 FEHÉRVÁRI ANIKÓ – LISKÓ ILONA: Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008. Kutatás Közben.

Az integrációs programokat kidolgozó és lebonyolító iroda szerint a HEFOP keretében megvalósított pályázati programok 2006-ban összesen az alábbi 13 továbbképzést kínálták a tanároknak. Mivel a hatásvizsgálat célja kifejezetten a továbbképzési programok értékelése volt, a projekt egyéb fejlesztési célkitűzéseit nem vizsgáltuk. Kutatásunk alapsokaságát a sikeresen pályázó iskolák pedagógusai alkották.

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

Az első szakaszban kérdőíves adatfelvételt végeztünk a pályázatokban nyertes iskolák igazgatóival, illetve a továbbképzéseken részt vevő pedagógusokkal. A minta teljes körű volt, vagyis mind a 147 iskolával kapcsolatba léptünk; a válaszadás önkéntessége miatt ténylegesen csak **141 iskola** vett részt az adatfelvételben. Az iskolákban minden olyan tanárt megkerestünk, aki részt vett a továbbképzéseken; összesen **2569 pedagógus** töltötte ki kérdőívünket.

AZ INTEGRÁCIÓS PROGRAMOKBAN RÉSZT VEVŐ ISKOLÁK

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

Az igazgatóktól összegyűjtött információk szerint a *fejlesztési projektekben részt vevő iskolák tanulóinak több mint fele hátrányos helyzetű, több mint egytizede veszélyeztetett, és több mint egyharmada roma származású.* Az országos adatokhoz képest kétszer nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a veszélyeztetettek arányát tekintve ennél lényegesen kisebb a különbség.³

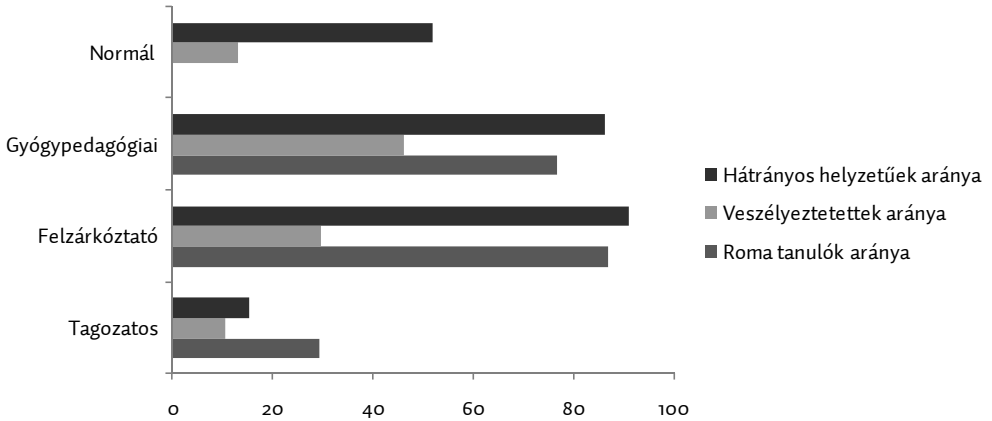
A különféle képzési programok szerint is eltér a tanulói összetétel. Míg a tagozatos és az egyéb osztályokban alig akadnak hátrányos helyzetű gyerekek, addig a gyógynevelési és a felzárkóztató képzésben részt vevők szinte mind hátrányos helyzetűek vagy veszélyeztetettek. A gyógynevelési osztályokban különösen magas a roma tanulók és a veszélyeztetett tanulók aránya.

A romák aránya nemcsak képzési programok szerint különbözik, hanem az iskola egyéb jellemzői szerint is. A dél-alföldi és a három fejlett régióban (Közép- és Nyugat-Dunántúl, Közép-Magyarország) átlagon aluli az arányuk, míg az észak-magyarországi iskolákban

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

csaknem az átlagos érték kétszerese (60%). Településtípusonként is karakteresek a különbségek: a városi iskolákba az átlagosnál kevesebb (28%), a községi iskolákba pedig az átlagosnál több roma tanuló jár (39%).

1. ÁBRA: A tanulók összetétele a különféle osztályokban



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

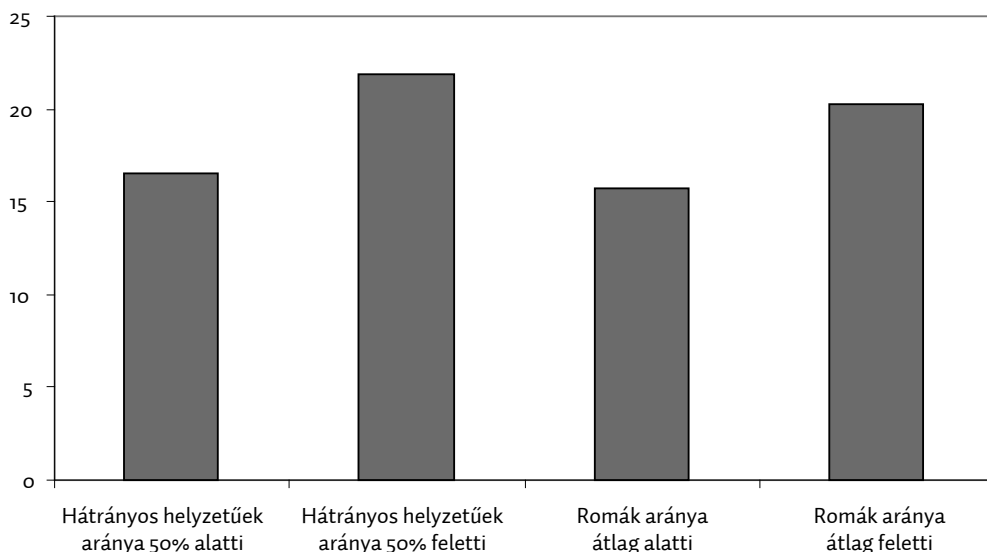
Láthattuk, hogy az integrációs programok iskoláinak tanulói összetétele sokkal kedvezőtlenebb, mint az országos átlag. Az itt dolgozó tanárok képzettségi szintje összességében nem marad el az országos átlagtól, viszont az oktató- és nevelőmunka színvonalát jelentősen rontja, hogy az iskolák majdnem feléből (49%) legalább egy tanár hiányzik. A hiányzó tanárok aránya pontosan azokban az iskolákban magasabb az átlagosnál (a dél-dunántúli iskolákban, a kisebb települések iskoláiban, a szegregált iskolák fejlesztési programjában részt vevő iskolákban és a hátrányos helyzetű, valamint roma tanulókat magas arányban oktató iskolákban), ahol a pedagógusok képzettségének szintje is elmarad az átlagtól. A projektekben részt vevő iskolák tantestületeiből átlagosan 2,1 tanár (11,5%) hiányzik. A hiányzó tanárok tantestületi aránya is az előbb felsorolt iskolákban haladja meg az átlagot. Vagyis azokban az iskolákban, ahol a tanulói összetétel a legkedvezőtlenebb, a tantestületek összetétele az átlagosnál gyakrabban és nagyobb mértékben hiányos.

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

A betöltetlen álláshelyek aránya a fejlesztési programokban részt vevő iskolákban lényegesen magasabb, mint az országos átlag (35%) (Jelentés... 2003: 7.2.1. tábla). Részben ennek tudható be, hogy az intézmények több mint felében tanítanak nem megfelelő szakos képesítésű pedagógusok. Az igazgatókon kívül a pedagógusoktól is megkérdeztük, hogy képzettségük mennyire illeszkedik munkakörükhöz és az általuk tanított szaktárgyakhoz.

Szinte minden tantárgyat az átlagosnál nagyobb gyakorisággal oktatnak nem megfelelő képesítéssel rendelkező tanárok azokban az iskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulók aránya.

2. ÁBRA: A nem megfelelő képesítésű tanárok aránya a tanulók összetétele szerint (%)



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

TOVÁBBKÉPZÉSEK

A továbbképzések megvalósulása határozottan követte a pedagógusok előzetes érdeklődését, a megvalósult továbbképzések pedig az előzetes terveknek megfelelően öt témára koncentráltak: Integrációs pedagógiai rendszer, Tanórai differenciálás a gyakorlatban, Kooperatív tanulás, Tevékenység-központú pedagógiák, Hatékony tanulómegismerési technikák I. című program.

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

1. TÁBLÁZAT: A megvalósult részvételi arányok az iskolák fejlesztési programjai szerint (N = 2040) (%)

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

Pedagógus-kérdőív 2007

A fejlesztési programokban részt vevő iskolák pedagógusainak többsége naponta szembe-sül hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatását érintő pedagógiai problémákkal. Ezért a legtöbben nagy reményeket fűztek a továbbképzésekhez, és az értékelő megjegyzésekből arra következtethetünk, hogy többségük a elégedett volt velük. A továbbképzések befejezése után kérdésünkre a pedagógusok csaknem fele az iskola szempontjából nagyon hasznosnak, több mint fele eléggé hasznosnak találta a programokat. Mindössze egy százalékuk vélekedett úgy, hogy az iskola szempontjából mindez felesleges volt. Alig különbözött ettől

a saját szempontból való megítélés. A kétféle szempont szerinti értékelés az esetek nagy többségében fedte egymást, vagyis a pedagógusok döntő többsége mind az iskola, mind saját szempontjából hasznosnak ítélte a fejlesztési programokhoz kapcsolódó továbbképzéseket.

2. TÁBLÁZAT: A továbbképzések hasznossága (%)				
Saját magának	Az iskolának			
	Nagyon hasznos	Eléggé hasznos	Felesleges	Összesen
Nagyon hasznos	88,2	6,3	–	42,8
Eléggé hasznos	11,6	92,6	6,7	55,8
Felesleges	0,2	1,1	93,3	1,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	890	1088	15	1993

Pedagógus-kérdőív 2007

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

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

AZ ISKOLAI KUDARCOK

A szociális szempontból hátrányos helyzetű gyerekek átlagostól elmaradó iskolai teljesítménye a magyar oktatási rendszerben mindennapos tanári tapasztalat. A fejlesztési programban részt vevő iskolák pedagógusaival készült kérdőívekből és interjúkból kibontakozó helyzetkép szinte semmiben nem különbözik ettől.

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

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

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

3. TÁBLÁZAT: Az iskolai kudarcok oka a pedagógusok véleménye alapján (átlagértékek, ötfokú skála)

Kudarcok oka	Osztályzat
Szülők hanyagsága, nemtörődőmsége	4,54
Az otthoni ingerszegény környezet	4,31
A család helytelen életmódja	4,30
A családi szocializáció hiányosságai	4,11
A szülők nem hajlandók együttműködni az iskolával	4,10

Pedagógus-kérdőív 2006

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

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

4. TÁBLÁZAT: Mi a magyarázata a roma tanulók sikertelen középiskolai továbbtanulásának? A válaszoló pedagógusok véleménye alapján (%)

Okok	Egyetértők aránya
Családi környezet	
Korán házasodnak/létesítenek élettársi kapcsolatot	87,4
Korán lesz gyermekük	87,0
A roma közösségekben nincs értéke a tanulásnak	62,9
A roma szülő nem szívesen engedi kollégiumba a gyerekét	43,4
A roma gyerek nem szívesen szakad el a családtól, ha kollégiumba kell mennie	43,2
Külső elutasítás	
A roma szakmunkástanulók nem találnak maguknak gyakorlóhelyet	18,2
A roma gyerekeket a többiek kinézik maguk közül a középiskolában	11,1
Külső elutasítás (átlag)	14,7
N	2569

Pedagógus-kérdőív 2006

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

Az iskolakezdési hátrányok a pedagógusok szerint a következő összetevőkből állnak.

Nyelvi hátrányok - Ez elsősorban a szókinccs szűkösségét és a kifejezőképesség korlátozottságát jelenti, ami abból származik, hogy a szülők keveset beszélgetnek a gyerekekkel, és kevés mesét olvasnak nekik.

- **A tárgyi felszerelések hiánya** - A szegény családokban élő gyerekek esetében a pedagógusok kifogásolják a megfelelő iskolai felszerelések hiányát, ami szerintük csak részben magyarázható a családok anyagi helyzetével, részben a szülők „hanyagosságának” számlájára írható.
- **A mindennapi élethez tartozó ismeretek hiánya** - Ebbe a körbe olyan alapvető tisztálkodási, étkezési és viselkedési szokások tartoznak, amelyeket a pedagógusok szerint a gyerekeknek otthon kellene megtanulniuk, s amelyeknek a megtanítását a szegény kultúrához tartozó szülők elmulasztják.
- **A szabálykövetési képesség hiánya** - Hiányzik az alkalmazkodási képesség a környezet által kijelölt szabályokhoz (pl. órai ki-/becsöngetés), amit a pedagógusok szerint a gyerekeknek ugyancsak otthon kellene megtanulniuk.
- **Az önkontroll hiánya** - Hiányzik a saját viselkedés szabályozásának, illetve a többségi normákhoz való „igazodásnak” a képessége (pl. jellemző a közvetlen és azonnali vágykövetés, a konfliktusok fizikai erővel való „megoldása”).

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

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

Okok	Továbbképzés előtti vélemény (átlagérték)	Továbbképzés utáni vélemény (átlagérték)
Szülők hanyagsága, nemtörődömsége	4,54	4,56
Otthoni ingerszegény környezet	4,31	4,36
Család helytelen életmódja	4,30	4,30
Családi szocializáció hiányosságai	4,11	4,28
Iskoláztatással kapcsolatos ambíciók hiánya a családban	4,08	4,11

Pedagógus-kérdőív 2006, 2007

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

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

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

6. TÁBLÁZAT: A kompenzáció hatékonyságát befolyásoló tényezők (5 fokozatú skála átlaga, 1 = egyáltalán nem, 5 = döntő mértékben)

Tényező	Továbbképzés előtti vélemény (átlag)	Továbbképzés utáni vélemény (átlag)	Továbbképzés utáni vélemény roma tanulók esetében (átlag)
Szülők hozzáállása	4,58	4,55	4,56
Család életmódja	4,13	4,10	4,19
Család és az iskola kapcsolata	4,19	4,18	4,27
Család kultúrája	3,91	3,89	3,89
Család szociális helyzete	3,43	3,55	3,67
Család (átlag)	4,04	4,05	4,11

Pedagógus-kérdőív 2006, 2007

A továbbképzések előtt a pedagógusok 28 százaléka nyilatkozott úgy, hogy helyesli az etnikai alapú szegregációt. Ez az arány a továbbképzések után 24 százalékra csökkent. Korábban egynegyedük vélte úgy, hogy a nem roma gyerekeknek jobb, ha romák nélküli osztályokba járnak, ez a továbbképzések hatására egyötödre változott. A továbbképzések előtt bő egytizedük volt azon a véleményen, hogy a romáknak is előnyösebb a szegregált oktatás, és szűk egytizedüknek a továbbképzések után is ugyanez maradt a véleménye. Vagyis megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű, köztük a roma gyerekek szegregált oktatásának megítélését a pedagógusok esetében a továbbképzések kétségtelenül pozitív irányba, de csak meglehetősen kis mértékben befolyásolták.

7. TÁBLÁZAT: Vélemény az etnikai szegregációról (%)

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

Pedagógus-kérdőív 2006, 2007

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

Gyenge pozitív irányú változást tapasztaltunk akkor is, amikor az eltérő társadalmi helyzetű gyerekek integrált oktatásának előnyeiről és hátrányairól faggattuk a pedagógusokat. Valamennyit (5%-kal) nöött azoknak az aránya, akik a továbbképzés után úgy látták, hogy az integrált oktatásnak csak előnyei vannak, és kissé (5%-kal) csökkent azoké is, akik korábban csak a hátrányait hangsúlyozták. Hasonlóan ítélték meg a továbbképzések után a roma és a nem roma tanulók együtt oktatásának a következményeit is. 40%-uk ennek csak az előnyeit hangsúlyozta, 46%-uk előnyöket és hátrányokat is prognosztizált, és mindössze 8%-uk gondolta, hogy a romák és a nem romák együtt oktatása csakis hátrányos következményekkel jár.

8. TÁBLÁZAT: Az integrált oktatás következményei a pedagógusok szerint az eltérő társadalmi helyzetű és a roma gyerekek esetében (%)			
Következmények	Továbbképzés előtt, szociális integráció	Továbbképzés után, szociális integráció	Továbbképzés után, etnikai integráció
Csak előny	30,6	35,3	40,4
Vegyes	51,8	54,1	46,2
Csak hátrány	10,7	6,0	7,8
Egyik sincs	6,9	4,6	5,6
Összesen	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	2250	1854	1806

Pedagógus-kérdőív 2006, 2007

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

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

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