

Kisebbségi attitűdök szocio-demográfiai háttere

Írásunk a kisebbségi attitűdök szerveződésével, kitüntetetten a cigányokkal, romákkal kapcsolatos „többségi” beállítódásokkal foglalkozik. A PTE Tanárképző Intézete Oktatásmódszertan Tanszékén két éve folyó kutatás keretében, a pécsi romológiai konferenciák ösztönzésével – tanárjelölt hallgatóink cigányságról alkotott képének direkt tartalmát egyelőre nem érintve – arra a kérdésre keressük a választ, hogy a leendő pedagógusok attitűdjét milyen szempontok, szociodemográfiai tényezők határozzák meg.

A válaszok nyomán a képzésben is felhasználható diagnózist vázolhatunk. A vélemények teljes rétegzettségének leírása ezúttal nem lehet feladatunk, inkább csak néhány kiemelt példával illusztráljuk a létező összefüggések egy részét, hogy ezen keresztül bevezethessünk egy új fogalmat, a számosság-érzékenység fogalmát. Munkánk nem a szó szoros értelmében vett romakutatás; a cigány kisebbség és az úgynevezett többség viszonyának perspektíváiról, az ezzel kapcsolatos tanárképzési teendők megalapozásáról szól.

A 20. századi társadalomtudományok között a pszichológia, kitüntetetten a szociálpszichológia foglalkozik a társas viselkedés mozgatórugóival, törvényszerűségeivel, ezen belül az emberi attitűdök természetével, komplexitásával. A téma kutatásának megalapozását segítő magyar nyelvű kötet a hetvenes évek végére jelent meg. (Halász – Hunyady – Marton, 1979) Fogalmi kiindulópontul G. W. Allport meghatározása szolgál (Allport, 1935), amely szerint „az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik”. (Idézi Halász – Hunyadi – Marton, 1979. 49.) A kutatásokban az attitűdnek szokásosan három komponensét – megismerő (kognitív), érzelmi (affektív) és viselkedéses összetevőit – különböztetik meg. A fogalom további árnyalását jelenti a tárgyhoz és a helyzethez kapcsolódó beállítódás szétválasztása, megkülönböztetése. (Rokeah, 1968)

Az attitűdmérés az empirikus társadalomkutatás módszertanilag egyik legkidolgozottabb területe, amely történetileg szorosan összekapcsolódik az ún. skálatechnikák húszas években megindult fejlődésével. Az attitűdmérésre használt egyik legkorábbi skálatípus kidolgozója E. S. Bogardus. A nevéhez fűződő úgynevezett szociálistávolság-skála etnikai csoportokkal kapcsolatos attitűdök mérésének klasszikus technikája lett. (Bogardus, 1933) A válaszadóknak egyes nemzetiségekkel vagy etnikai csoportokkal kapcsolatban azokat a szociális viszonylatokat – házastárs, rokon, barát, szomszéd, alkalmazott stb. – kell megjelölniük, amelyekben elfogadnák az egyes csoportok tagjait. A kumulatív (összegző) skálák másik, a hazai kutatásokban leggyakrabban alkalmazott típusa a Likert-skála (Likert, 1932), amely a vizsgálati személyek adott kérdésekkel kapcsolatos egyetértését, az egyetértés, elutasítás fokozatait tárja fel.

Mérésmetodikai problémákat vet fel azonban, hogy meghatározott viselkedés egyszerre több attitűddel lehet lényegi összefüggésben, és megfordítva: több viselkedésforma lényegi vonatkozásban lehet ugyanazon attitűddel. (Wickler, 1969) Az értelmezést nehezi-

tő tényezők másik forrása, hogy a viselkedés részben helyzeti tényezőkből fakad. A helyzeti tényezők jelentősége pedig olyan nagy lehet, hogy a tényleges viselkedés megjósolása pontosabban végezhető el a helyzet körülményeinek ismeretében, mint a személyre jellemző tényezők ismeretében. (Rokeah, 1968)

A helyzeti tényezők sorában a strukturális összetevők szerepének, a strukturális változások várható következményeinek megítélése sem egységes. A társadalmi tűrőképesség és tolerancia csökkenését, a kisebbségekkel szembeni előítéletek és diszkrimináció erősödését hozhatják magukkal azok a társadalmi változások, amelyek rosszabbodó gazdasági körülmények, növekvő munkanélküliség és tömeges elszegényedés képében öltenek testet. Az egyéni helyzet tömeges romlása ezen előfeltevés talajáról az előítéletesség erősödését idézheti elő. Ám nem támasztotta alá ezt a hipotézist K. Postma kutatása (Postma, 1996), aki a cigányokkal kapcsolatos magyarországi vélekedésekről is gyűjtött adatokat. Az adatfelvétel három időpontban: 1987-ben, 1992-ben és 1993-ban történt. Postma kutatási eredményei szerint Magyarországon a cigányokkal szemben erősen negatív vélemények mutathatóak ki, amelyek azonban a vizsgált időszakban nem erősödtek, ellenkezőleg, valamelyest enyhülni látszottak. A vizsgálat módszere az volt, hogy a megkérdezett személyeknek 16 jó és 16 rossz tulajdonságról kellett eldönteniük, vajon azok szerintük jellemzőek-e a magyarokra, cigányokra, zsidókra. Az egymást követő adatfelvételek során a cigányokra vonatkozó jó tulajdonságok említésének gyakorisága nőtt, míg a rossz tulajdonságoké csökkent, azonban szinte minden rossz tulajdonságot jóval gyakrabban vonatkoztattak a cigányokra, mint a magyarokra. Kivétel volt az anyagiasság, amelyet 1993-ban a megkérdezettek 70 százaléka vonatkoztatott a magyarokra, míg a cigányokra csak 35 százalékuk. A cigányokra utaló negatívumok között a megkérdezettek körében a legnagyobb gyakorisággal szerepelt az agresszivitás (70 százalék), a lustaság (68), a műveletlenség (61), a megbízhatatlanság (60), az élösködés (59) és a piszkosság (56). Ugyanezeket a tulajdonságokat a magyarokra csak jóval kisebb mértékben (5-től 22 százalékig) gondolták jellemzőnek, leginkább (22 százalékban) az agresszivitással kapcsolatosan jelezve, hogy azok nemcsak a cigányság ismérvei lehetnek.

Számos vitatható, illetve nyitott kérdés mellett nyilvánvaló azonban, hogy egymástól lényegesen eltérő magyarságkép és romakép él a társadalomban. Belátható e képzetek feltárásának pedagógiai jelentősége.

Hazai romológiai kutatások

A hazai cigányság gyermekeinek intézményes keretek között zajló oktatásáról az utóbbi két évtizedben rendkívül sok tapasztalat összegződött. (Kemény, 1996) A tapasztalatok java részét kellőképpen megalapozott kutatások tárták föl. A vizsgálatok többsége magával az iskoláztatással, az iskoláztatás családi, iskolai, önkormányzati, települési, oktatásügyi kérdéseivel foglalkozott, jelentős új ismereteket halmozva föl e kiterjedt népeség iskolahasználatáról, hozzájárulva a kisebbségi és többségi kultúra változó viszonyának leírásához is.

Máig keveset tudunk viszont a cigány gyermekek nem osztályzatokkal minősített tanulásáról, tanulási teljesítményéről, tudásmérésekkel igazolt teljesítmény-jellemzőiről, az iskolán túli élettapasztalatok pedagógizálásáról. (Tóthné, 2001)

Viszonylag későn jelentek meg azok a kutatások, amelyek a cigány gyermekek oktatásában és nevelésében részt vállaló pedagógusok problémaérzékenységéről, felkészültségéről, gyakorlati eljárásairól számolnak be, s csak a legutóbbi években jelentek meg azok a törekvések, amelyek a tanárképzésben részt vevő hallgatók felkészítésének állapotát, intézményi körülményeit, programjait, illetve a hallgatók e kérdéskörhöz kapcsolódó mentalitását igyekeznek feltárni. (Liskó, 2001; Nagy, 2001; Radó, 2001; Nagy, 2002; Szabó – Horváth, 1995)

Átalakulóban vannak a cigányság oktatásának értelmezési keretei, preferenciái, oktatáspolitikai kontextusa. (Radó, 2001; Reisz, 2002) Az a két jellegzetes elgondolás, amely a cigánysághoz vagy mint kvázi-nemzetiséghez, vagy mint leszakadó, hátrányos helyzetű réteghez való közelítésmódként írható le, egyrészt az anyanyelvi identitásból kiinduló nemzetiségi oktatási elképzelésekben, másrészt magát a hátrányos helyzetet, a lemaradást identitásjelzésül felkínáló felzárkóztatási törekvésekben ölt testet. A kétféle megközelítés a kilencvenes években ötvöződni látszik. „A cigányságra irányuló oktatáspolitikai a kilencvenes években megpróbálta összeegyeztetni a cigányság iskolai sikerességének erősítését a cigányság mint kultúrahordozó népcsoport (kvázi-nemzetiség) fogalmából eredő követelményekkel.” (Forray, 2001. 59.) Azok az oktatáspolitikai stratégiák (beiskolázás, az intézményekben való bent tartás, a többségivel azonos értékű, piacképes tudást biztosító képzés), amelyek a korábbi évtizedek folyamán kialakultak, eltérő intézményi szintekhez kötöttek, de egyidejűleg vannak jelen. Az elemi oktatásban ma már nem a cigány gyermekek beiskolázása, hanem oktatásuk minősége válik stratégiai kérdéssé, míg a középfokú intézményekben a nagyarányú lemorzsolódás, a felsőfokon pedig a cigány hallgatók elenyésző jelenléte jelent aktuális problémát és megoldandó feladatot.

Valamennyi szerző hangsúlyozza, hogy a rendszerváltás után a cigányság gyermekei többségükben immár befejezik általános iskolai tanulmányaikat, s igen sokan eljutnak a középiskola befejezéséig is, ez a kulturális előrelépés azonban számukra semmiféle, a korábbiaknál biztatóbb társadalmi érvényesülési esélyt nem kínál. A nevelésszociológia által leírt jól ismert jelenség, hogy a népesség teljes körű iskoláztatásába legutoljára bekerülők számára az alacsonyabb iskolai végzettség már nem jár társadalmi előnyökkel. A cigányság iskolázottsági szintjének emelkedésével párhuzamosan (a többségitől eltérő mértékű és ütemű előrelépésből adódóan) az abszolút értelemben vett iskolázottsági különbségek nőnek, így a hátrányos helyzet konzerválódik.

A kutatások arra is fölhívták a figyelmet, hogy – számos okra visszavezethetően – a roma származású gyermekek számának iskolai növekedésével nem járt együtt a szükséges pedagógiai szemlélettel és tudással rendelkező pedagógusok arányának növekedése az iskolákban. Mi több, úgy látjuk, hogy a neveléstudomány szakembereinek előrejelzései ellenére a tanárképzés – pontosabban a tanárképzés intézményes hátterét jelentő főiskolai/egyetemi struktúra – nem érdekelt (illetve nem látja be érdekeltységét) a pedagógusképzés reformjában, s nem változtatott túlhaladott tanárképzési elvein. A tanárképzés összességében monolitikus. Nem számol például azzal a ténnyel, hogy vannak olyan földrajzi térségek, ahol az iskolások többségét cigány gyermekek adják, míg máshol megjelennek a cigányokat kevésbé befogadók, s lesznek olyanok, ahol a többség és a kisebbség a legkülönbözőbb arányokban keveredik. A demográfiai előrejelzések (Polónyi, 2002) figyelembevételével sürgős megoldást kíván a tanár szakos hallgatók felkészítése a valódi társadalmi helyzetre, valamint a gyermekek családi háttérében megmutatkozó szélsőségesen eltérő élethelyzetekre, miközben tudjuk, hogy hallgatóink nem mindegyikét lehet azonos módon érdekeltté tenni saját felkészülésében.

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének Oktatásmódszertan Tanszékén folyó kutatások (Géczy – Huszár – Sramó – Mrázik, 2002) eddigi eredményei utalnak arra, milyen szülői, települési, tanulmányi háttérrel, kisebbségi, illetve nyelvi attitűddel rendelkező hallgatók lehetnének leginkább azok, akik eredményesen bevonhatóak s felkészíthetők cigány többségű – egyáltalán: különböző származású –, illetve heterogén tanulói közösségekben való eredményes szerepvállalásra.

Hiánypótlóak azok a kutatások is, amelyek a roma-, illetve cigányidentitást, a kisebbségek önmeghatározását vizsgálják és a kisebbségi törekvések feltárására vállalkoznak. Mészáros Zsuzsa és munkatársai kutatási tapasztalatai szerint (Mészáros, 2002) például az Ózd környéki kistérségben a megkérdezett érintettek több, mint harmadának fontos a cigány identitás és a saját kultúra a deklarációk szintjén. A megkülönböztető jegyek

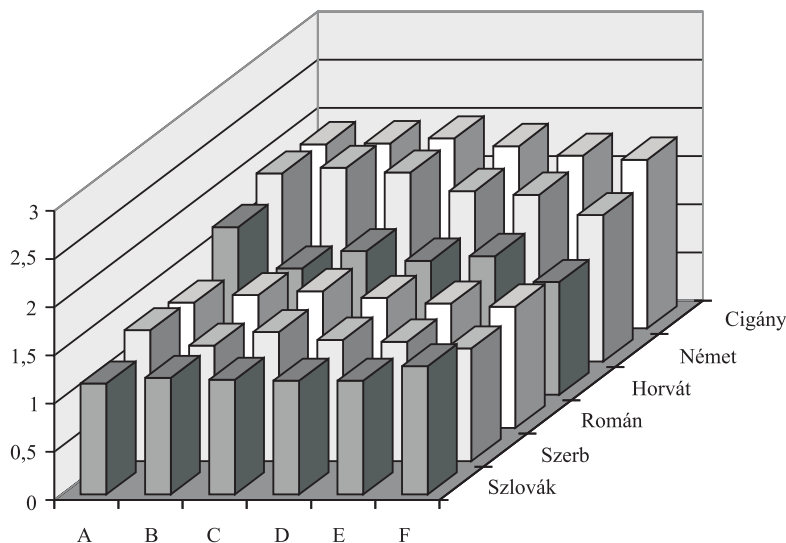
hangsúlyozásánál erőteljesebben jelentkezik az asszimilációs hajlandóság és késztetés, amely a megkérdezettek mintegy háromnegyed részének törekvéseiben van kifejezetten jelen. A nyelvhasználat is ezt erősíti meg: különösen figyelmeztető, a korábbi hazai kutatási eredményekkel egybecsengő Mészáros Zsuzsának és munkatársainak azon jelzése, hogy saját kisebbségi nyelvét az ózdi térségben a megkérdezettek mindössze 2 százaléka beszéli.

A pályán régebben lévő pedagógusok kisebbségpedagógiai (alul)képzettségéről, a friss diplomások pozitív és negatív iskolai tapasztalatairól *Liskó Ilona* és *Nagy Mária* kutatásai tudósítanak (*Liskó, 2002; Nagy, 2002*), s mindkettőjük adatai arra engednek következtetni, hogy a pedagógustársadalom és a tantestületek pedagógiai elvei nem tekinthetők homogéneknek. A legkülönbözőbb tanári magatartásokkal találkozhatunk, amelyek hátterének alaposabb vizsgálata még várat magára.

A cigánysággal kapcsolatos beállítódások vizsgálata pécsi tanárjelöltek körében

A PTE Tanárképző Intézete Oktatásmódszertan Tanszékén tanszéki kutatásunkban két fázisban gyűjtöttünk adatokat hallgatóink kisebbségi – elsősorban romákkal kapcsolatos – beállítódásairól. Először egy 316 fős véletlenszerű, majd egy 559 fős mintán. Mindkét felmérésünk eredményei hasonlóan bizonyultak. Jelen tanulmányunkban az újabb adatfelvétel eredményeire támaszkodunk. Az első adatfelvétel alapján készült kutatási beszámolóunk a Magyar Pedagógia hasábjain jelent meg. (*Géczy – Huszár – Mrázik – Sramó, 2002*)

Az újabb adatfelvételre 2001 szeptemberében került sor egy saját fejlesztésű, 15 zárt kérdésből álló önkitöltős kérdőívvel. A kitöltött kérdőívek közül 559 bizonyult értékelhetőnek. A megkérdezettek 69 százaléka nő, 31 százaléka férfi. Ezen arányok jelzik a tanárképzésben részt vevő hallgatók nemi megoszlásában a nők szokásos túlsúlyát. A megkérdezett hallgatók 58 százaléka kari hovatartozása szerint (a fő szakot véve alapul) BTK-s, 34 százaléka TTK-s, 8 százaléka pedig a Művészeti Kar hallgatója. Ezek az arányok szintén meglehetősen jól leképezik a tanárképzésben részt vevő hallgatóink kari megoszlását. Az évfolyameloszlás adatai: I. évfolyam: 19 százalék, II. évfolyam: 26, III. évfolyam: 23, IV. évfolyam: 16, V. évfolyam: 16 százalék.



1. ábra. Kisebbségismeret településtípusonként. (A – kisközség, B – nagyközség, C – kisváros, D – nagyváros, E – megyei jogú város, F – főváros)

Kutatásunkban független változóként kezeltük a hallgatók nemét, életkorát, szakát, érettségi eredményét, tanári ambícióját, szülei iskolai végzettségét és lakóhelyének településtípusát, függő változóként pedig a kérdőívünk tartalmi kérdéseire adott válaszait.

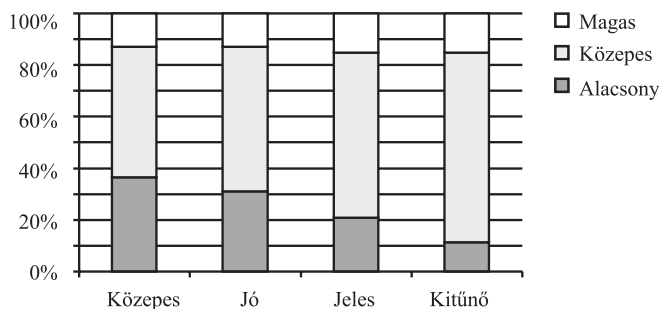
Attitűdvizsgálatunk nem a romákkal kapcsolatos vélekedések konkrét tartalmát kívánta feltárni, hanem néhány kérdés mentén tanárjelölt hallgatók gondolkodásmódjának önjellemzését adja: tájékoztat a kisebbségek ismeretének szintjéről, a cigány gyermekek oktatására való pedagógiai felkészítettség hallgatói megítéléséről, a cigányságról alkotott véleményeket formáló tényezők hallgatói rangsoráról, tanárjelöltek tannyelvi preferenciáiról, romanyelvi attitűdjéről.

Települési tényezők a kisebbségismeret terén

A kisebbségismeret terén nyilvánvalóan tudásdeficittel számolhatunk a tanárképzésben. A tanárjelöltek saját bevallásuk szerint keveset tudnak a kisebbségekről. Háromfokozatú válaszlehetőség megadása mellett a romákról átlagosan közepes szintűnek tekintik ismereteiket, magasabb szintűnek gondolván azt, mint bármely más kisebbségekről meglévő tudásukat. Romaismeretük megítéléséhez hasonló, viszonylag magas ismeret-szinttel egyetlen másik csoporttal, a németekkel kapcsolatban jellemzik önmagukat. Míg azonban a német és a horvát kisebbség ismeretének szintje nem független a településtípustól, amennyiben kisebb településeken számottevőbb, a cigányok ismerete települési szempontból differenciálatlan képet mutat, illetőleg a kisebb települések javára mutatkozó eltérés nem szignifikáns. Így a képzésben valószínűleg nem számíthatunk arra, hogy akár a városi, akár a kistelepülésen élő hallgatók jóvoltából magasabb szintű ismeretek jelennének meg a romákról.

A cigányság ismeretének szintje a hallgatói önjellemzésekben az érettségi eredményekkel összefüggésben

A kisebbségek közül most kizárólag a cigányságra koncentrálna megvizsgáljuk a romaismeret szintjének megítélését az érettségi eredményekkel összefüggésben.

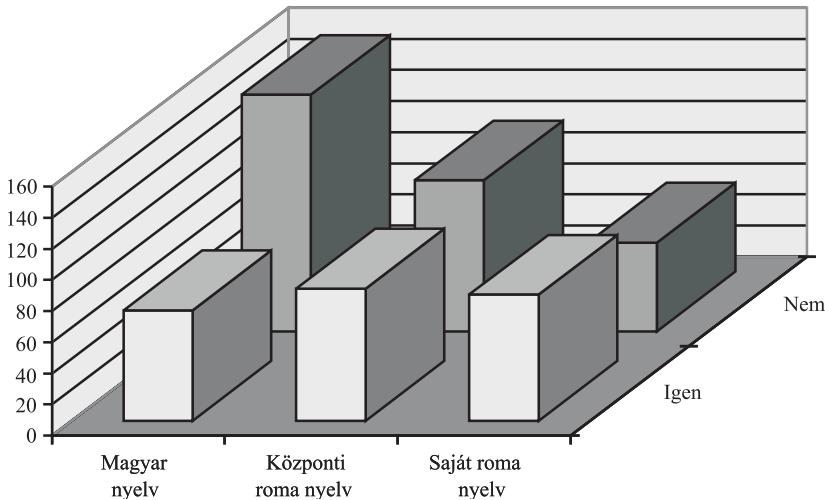


2. ábra. A cigányságról való ismeretek szintjének megítélése az érettségi eredmények függvényében

Azt tapasztaljuk, hogy az önmagukat magas szintű ismeretekkel jellemzők aránya ugyanakkora az érettségi eredmények szerint képzett különböző csoportokban. Az érettségi eredmények javulásával viszont nő azoknak az aránya, akik közepesnek, nem pedig alacsony szintűnek ítélik saját ismereteiket. Az érettségi eredmény tehát a magas szintű ismeretet illetően nem, csak az alacsonyabb szinteken mutatkozik differenciáló tényezőként. (Itt jegyezzük meg, hogy kutatásunkban az érettségi eredményekkel semmilyen más összefüggés nem mutatható ki.)

Nyelvi attitűdök

A hallgatók nyelvi attitűdjét két kérdés feltevésével közelítettük meg. Az egyik kérdés arra vonatkozott, hogy vajon a válaszadó hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni, a másik pedig arra, hogy a cigány gyermekek oktatása során a cigány kultúra közvetítése milyen nyelven történjék. A két kérdésre kapott válaszokat egymással is összevetve azt találtuk, hogy azok, akik tannyelvként a magyart preferálják, többségükben elutasítják egy roma nyelv esetleges megtanulását. A romanyelv-tanulási hajlandóság deklarálása kizárólag azok körében jut túlsúlyra, akik a cigány gyermekek cigány kultúrába való bevezetést a gyermekek saját nyelvén látják célszerűnek.



3. ábra. Tannyelvi preferenciák a romanyelv-elsajátítási hajlandósággal összefüggésben

A hallgatói gondolkodásmódban erőteljesen jelen van (41 százalékos) a cigánynyelv-használat tannyelvként való elutasítása még a legindokoltabbnak tűnő területen, a cigány kultúra közvetítésében is, miközben ugyanakkor a teljes mintában a romanyelv-tanulási hajlandóság 44 százalékos, ami jelzi a többségi gondolkodásmód nyelvhez kötött kultúrafelfogásának erőteljes érvényesülése mellett azt is, hogy azért létezik a tanárképzés számára kiaknázható motivációs bázis, amelynek hasznosítása háttérben számos szociolingvisztikai és nyelvpolitikai kérdés – a nyelvelhalás, nyelvcsere jelensége, a preventív nyelvészet, a nyelvmegtartás, nyelvtervezés, feladatai, a nyelvi kontaktusok kutatása, a bilingvizmus és a nyelvi identitás vizsgálata – áll. (Bartha, 2000; Réger, 2001)

Úgy ítéljük meg, hogy a hallgatói gondolkodásmódban érzékelhető a roma kultúra iránt egyfajta nyitottság, kapcsolatkézség, ami a romanyelv-tanulási hajlandóság számottevő, 44 százalékos deklarálásában jut kifejezésre. Igaz ugyan, hogy hallgatóink között többségben vannak (56 százalék) azok, akik elvetik ezt a lehetőséget, és az igen-nel válaszolók esetében is joggal vethető fel, vajon tisztában vannak-e a nyelvelhalás, ezen belül a cigány nyelvek elhalásának jelenlegi tendenciáival, a funkcionális nyelvhasználat korlátaival, mégis – megítélésünk szerint – a pozitív deklaráció viszonylag magas aránya jelzi a cigány nyelv kulturális értéként való kezelésének, a cigány kultúra elismerésének a jelenleginél jobb társadalmi esélyeit, még ha a deklarált romanyelv-tanulási hajlandóságot nem tekinthetjük is egyértelmű és vitathatatlan személyes szimpátiajelzésnek.

Nemi különbségek a kisebbségismeret, a pedagógiai kompetencia és a roma nyelvekhez való viszony terén

A befolyásoló tényezők közül a nemi különbségekre utalandó megjegyezzük, hogy mintánkban a férfiak szignifikánsan nagyobb arányban tekintik magukat a cigányokról magas szintű ismeretekkel rendelkezőknek, mint a nők, és ugyancsak a férfiak azok, akik magabiztosabbnak mutatkoznak saját pedagógiai kompetenciájuk megítélésében egy feltételezett roma többségű osztálytermi helyzetben. A nyelvi attitűdök tekintetében azonban a férfiak szignifikánsan kisebb arányban volnának hajlandóak megtanulni valamelyik roma nyelvet, mint a nők. Tannyelvi preferenciájuk is a nőkéthől eltérő, amennyiben erőteljesebben jelenik meg körükben cigány tanulók oktatása során a magyarnyelvűség szorgalmazása.

A számosság-érzékenység fogalma, jelensége és típusai

Miután a fentiekben hoztunk néhány példát a háttérváltozók és a hallgatói válaszok összefüggéseire, a továbbiakban egy új fogalmat, a számosság-érzékenység fogalmát vezetjük be.

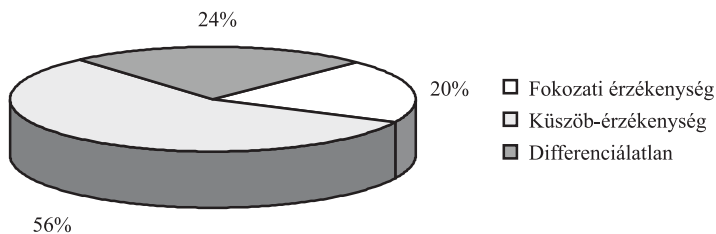
A kifejezés attitűdkutatásunkban a tanítási szituáció nehézségi fokának romajelenlét-függő megítéléséből adódik, és arra utal, hogy hallgatóink számára az etnikai összetétel feltételezett változásai milyen választendenciákkal járnak együtt. Tanulmányunkban eltekintünk a válaszadás mögött rejlő esetleges előítéletek feltárásától, és a választípusok pusztá leírására törekszünk, miközben *Andor Mihály* jelzései alapján (*Andor, 2001*) is tudjuk, hogy mély előítéletek övezik és olykor áltudományos elméletek taglalják a cigányok reprodukív stratégiáit.

A kísérleti definíció szerint (*Huszár, 2002*) a számosság-érzékenység szociálpszichológiai értelemben a cigány/roma kisebbséggel kapcsolatos többségi attitűdök szerveződésében meghatározó, irányító szerepű beállítódás, amely működés módját, funkcióját tekintve egy egységesítő, az úgynevezett többség gondolkodásmódjának rétegzettségét felülíró, a többségiséget mint homogenitást tükrözni képes mi-tudat mentális vetülete. Kutatásunkban a tanítási szituáció nehézségi fokának az osztály etnikai összetételétől függő megítélése.

A számosság-érzékenység jelenségének kimutatásakor azt vizsgáltuk, hogy hallgatóink mennyire érzik magukat felkészültnek arra, hogy cigány gyermekeket is magukba foglaló osztályokban tanítsanak, és hogy miként ítélik meg a pedagógiai helyzet nehézségi fokát cigány gyermekek különböző arányú, feltételezett osztálytermi jelenléte mellett. A pedagógiai felkészültség öt lehetséges fokozatát adtuk meg, és háromféle lehetséges etnikai összetétel esetén kértük ennek mérlegelését. A válaszokban az osztálytermi helyzet nehézségi fokának megítélésekor annál könnyebben uralhatóknak tűnik a pedagógiai szituáció és annál kielégítőbbnek látszik a pedagógiai felkészültség, minél kevesebb cigány gyerekkel számolnak a hallgatók. A pedagógiai kompetenciaézés nyilvánvalóan számosság-érzékeny, maga a tudás pedig viszonyfogalommá válik a hallgatói válaszokban, hiszen elégséges vagy elégtelen voltának megítélése azon körülményektől is függ, amelyek közepette alkalmazni kívánjuk. Látható, hogy hallgatóink a cigány gyerekekkel való foglalkozásban eszköztelennek érzik magukat, álláspontjuk felkészítésük hiányosságait kirívóan jelzi. Bizakodásra ad okot azonban az, hogy válaszaik megerősítik: megfelelő felkészítéssel enyhíteni lehetne a jelenleg tapasztalható kompetencia-hiányt. Azonban ez a beállítódás nem minden hallgatói csoportban feltételezhető egyformán. Sajátos csoportot képeznek ebből a szempontból azok, akik úgy vesznek részt a tanárképzésben, hogy biztosan tudják, nem akarnak tanárok lenni. Az ő csoportjukban a kompetencia-hiány érzését kevésbé enyhíti a cigány gyerekek arányának feltételezett csökkenése. Azt is mondhatjuk, hogy a cigány jelenlétre reagálva ők a leginkább problémát jelző, leginkább kritikus réteg. Lehetséges, hogy azért, mert a problémák megoldását eleve nem a peda-

góiától várnak? Hasonló jelenségre figyelt fel *Kocsis Mihály*, amikor azt találta, hogy a képzésről alkotott véleményükben azok a hallgatók a legkritikusabbak, akik távolságtartóak magával a pedagóguspályával szemben is. (Kocsis, 2002)

A romajelenlét növekedésével együttjáró növekvő kompetenciahiány általános jelzése mellett megvizsgáltuk az egyéni reagálásmódokat is, és ennek alapján a számosság-érzékenység különféle típusait különítettük el.



4. ábra. A számosság-érzékenység típusainak megoszlása

Megkülönböztettünk eltérő tanulói összetételű osztályokat, háromféle roma-arányt (10–30 százalék, 30–50 százalék és 50 százalék fölötti arányt) feltételezve, és ehhez rendeltünk válaszlehetőségként háromféle nehézségi fokozatot. Eredményeink szerint vannak olyan hallgatók, akik a fokozódó romajelenlétet fokozatosan egyre nehezedő helyzetként értékelik, de csak minden ötödik hallgató tartozik ebbe a csoportba.

A hallgatók más csoportjai a háromféle roma-arány megítélésére kétfokozatú értékelést vesznek igénybe. Válaszaikban közös, hogy fokozatosság helyett valamilyen küszöbértéket választanak, és a nehézségi fokozatváltást ehhez igazítják. Ők a válaszadók több, mint felét teszik ki.

Vannak kisebb hallgatói csoportok, amelyek a pedagógiai helyzet nehézségi fokát differenciálatlanul kezelik, illetve megítélését nem kötik a romajelenléthez és annak feltételezett változásaihoz. Ezen csoportok közös vonása, hogy válaszaikban számosság-érzéketlenek. A számosságra érzéketlen, összességében mintegy 20 százaléknyi csoporton belül vannak olyanok, akiknek a romák jelenléte semmilyen arányuk esetén nem jelentene semekkora problémát (ők az összes válaszadó mintegy 4 százalékát teszik ki), vannak olyanok is, akiknek bármely arány közepes, de megoldható problémát jelentene, és olyanok is, akik számára a romák jelenléte létszámuktól függetlenül nagy probléma. Ez utóbbi csoportba tartozik nagyjából minden tizedik hallgató.

Mindezek alapján a pedagógiai helyzet nehézségi fokának megítélésében három fő választípust különítettünk el: háromfokozatú, másként fokozati különbségeket jelző típust, kétfokozatú, másként küszöb-érzékenységet mutató típust, valamint az etnikai összetételtől függetlenül azonos nehézségi fokozatot jelző, másként számosság-érzéketlen választípust.

Azonban mindhárom főbb választípus – a fokozati különbségeket érzékelő, a küszöb-érzékenységet mutató és a számosságot differenciálatlanul kezelő – megegyezik abban, hogy a válaszadásnak meghatározott iránya van. A tartalmi irányultság szempontjából ugyanis eredményeink alapján elképzelhetetlen, hogy bárki is a nagyobb arányú romajelenlétet minősítse kisebb gondot jelentőnek, a kisebb arányút pedig nagyobb gondnak. Megjegyezzük azonban, hogy ez a gondolkodásmód csak a többségiség felől látszik evidensnek. A romajelenlét problematizálásának evidenciája azonban olyan erős, hogy fékezni látszik más, szokásos szocio-demográfiai háttér-tényezők hatását. Kutatásunkban ugyanis a számosság-érzékenységre utaló kérdések váltak a legfőbb adatstrukturáló elemmé. Leggyakrabban ezekhez tapadt a többi kérdésre adott válasz is, a legtöbb szignifikáns összefüggés a számosság-érzékenység mentén mutatkozott meg. A szülői iskolázottsági háttér és a településtípus – mint hagyományosan kemény meghatározottságok

– ritkábban működtek differenciáló tényezőként. Kérdőívünknek azon kérdései, amelyekben a cigányok számáról, pontosabban arányáról feltételezések jelentek meg, úgy kezdtek viselkedni, mint a legerősebb háttérváltozó, és nyilvánvalóan a többségiség maga jelenik meg erőteljesen általuk. Elmondható, hogy ebből a szempontból (a többségiség felől) a vélemények tapasztalható rétegződése ellenére a válaszok homogének. A homogenitás leginkább a romajelenlét problémává válásában s az ezzel párhuzamosan mutatózó kompetenciahiány jelzésében nyilvánul meg.

Vannak arra utaló kutatási eredmények (Liskó, 2002), hogy a cigány gyermekekkel is foglalkozó intézményekben eltérő cigány-nem cigány arányok esetén más-más problémákat észlelnek az igazgatók. Bizonyos problémákat (például etnikai konfliktusokat) kevésbé jeleznek cigány tanulókat nagyobb arányban oktató iskolákban, mint ott, ahol arányuk 10–20 százalék alatt marad. A pedagógusok problémaészlelése, problémaérzékenysége eszerint szintén érzékeny a tanulók etnikai összetételében megmutatózó számosságra, illetve az ezzel összefüggésben megmutatózó valóságos folyamatokra. Ennél is lényegesebbnek tűnik, hogy „sok más egyéb között az iskolák etnikai összetétele is befolyásolja a cigány tanulók lemorzsolódását (...) az átlagosnál kisebb az esélyük a lemorzsolódásra azokban az iskolákban, amelyek viszonylag sok cigány tanulót oktatnak, az átlagosnál nagyobb azokban az iskolákban, ahol kevés a cigány tanuló.” (Liskó, 2002, 38–39.) Mindent annak érzékeltetésére idézzük, hogy a számosság-érzékenység nemcsak az attitűdkutatásban, hanem a pedagógiai praxis kutatásában is releváns szempont lehet.

Összegzés

Kutatási eredményeink arra utalnak, hogy bár a romákkal kapcsolatos hallgatói vélemények rétegződésében kimutatható a szokásos szociológiai háttér-változók (településtípus, szülői végzettség) differenciáló hatása, a válaszok strukturáját döntő módon mégis a romák feltételezett számossága, feltételezett aránya határozza meg.

A többségi gondolkodásmód tipikus megnyilvánulási módjaként tekintjük és egyfajta averzióként értelmezzük, hogy a romajelenlét feltételezett növekedését tanárjelölt hallgatóink egyértelműen és kizárólagosan problémaforrásként értelmezik, jóllehet a cigány gyermekek iskoláztatása, oktatási rendszerbe való teljes körű integrálása összetársadalmi, többségi érdek. Nem gondoljuk azonban, hogy ez a tömeges averzió feltétlenül rasszista nézetekből fakadna. Önmagában is elégséges magyarázat lehet a problémaérzékelésre, hogy hallgatóink úgy ítélik meg, nincsenek felkészítve a cigánygyerekek oktatásának feladatára. Hallgatóink fele érzi úgy, hogy egyáltalában semmiféle pedagógiai felkészültsége/felkészítettsége nincs egy roma többségű pedagógiai osztálytermi helyzetre. Enyhül a pedagógiai kompetencia-hiány érzése csökkenő roma-arányokat feltételezve. Elmondható tehát, hogy a tanárjelöltek pedagógiai kompetencia-érzése számosság-érzékeny, vagyis a feltételezett etnikai összetételben mutatózó arányokkal összefügg.

További kutatás tárgyát képező, mindkét mintánkon kimutatott jelenség, hogy a romajelenlét problematizálása a hallgatói válaszok egy meghatározó (55 százalék) csoportjában nem fokozati kérdésként, hanem úgynevezett küszöbjelenségként mutatkozik meg.

A képzés reformjára vonatkozóan a demográfiai előrejelzések (Polónyi, 2002) és a nyelvi attitűdök vizsgálata alapján feltételezzük, hogy a cigány tanulók egyre nagyobb arányát integráló, eredményes közoktatás megteremtése nem pusztán oktatáspolitikai és módszertani kérdés; valószínűleg nem képzelhető el a kultúra többségi – nemzethez és hagyományos írásbeliséghez kötött – felfogásának lassú átalakítása, kitágítása nélkül. Ebből a szempontból a tudásintenzív társadalom kihívásai hasonló reagálásmódot igényelnének mind a tanulmányaikban leszakadó, mind a piacképes tudást legsikeresebben felhalmozó rétegek iskoláztatásában. Mindkét végponton a kultúrafelfogás átalakulásait igénylő, a kultúrafelfogást a pedagógia eszközeivel is alakító, új, adekvát értelmezéseit pe-

dagógiai rendszerébe beépítő felfogásmód és praxis adhatja a fejlesztéshez a jelenleginél alkalmasabb és tágasabb szemléleti keretet.

Tanszéki kutatásunkban nem firtattuk részletekbe menően, hogy hallgatóink szakmailag mennyire érzik felkészültnek magukat, így nem tudhatjuk, kisebbségpedagógiai felkészültségük és általában vett pedagógiai felkészültségük megítélésében milyen mértékű minősítésbeli eltérések vannak. A tanárképzéssel, ezen belül az egyes képzési területekkel való elégedettségéről Kocsis Mihály tanulmánya tudósít. (Kocsis, 2002)

Úgy látjuk, hogy bár a romákról való hallgatói gondolkodásmód vizsgálata során a szokásos szocio-demográfiai háttér-tényezők felvétele feltétlenül indokolt, a továbbiakban megvizsgálandó, milyen újabb, más szempontok beemelése mutathatja meg még pontosabban az alapvető összefüggéseket. Kutatásunk néhány szocio-demográfiai háttér-tényező segítségével és a számosság-érzékenységi fogalmának bevezetésével olyan választástípusokat tárt fel, amelyeknek további elemzésével a tanárjelöltek pedagógiai szerepvállalásának valószínű különbségei leírhatóak. Lehetséges kutatási irányaink:

- a szülői háttér és a településtípus kisebbségi attitűdöket befolyásoló szerepének leírása;
- az úgynevezett küszöbjelenségek témánkkal összefüggő vizsgálata;
- a számosság-érzékenység gyakorlati aspektusainak feltárása;
- a pozitív nyelvi deklarációk mögött rejlő motiváció pedagógiai és társadalmi hasznosítása.

Irodalom

- Allport, G. W. (1935): Attitudes. In: McMurchison: *A Handbook of Social Psychology*. Clark University Press, Worcester. 798–844.
- Andor Mihály (2001): Szaporák, mint a cigányok? *Iskolakultúra*, 2001/12. 99–102.
- Bartha Csilla (2001): Kétnyelvűség, nyelvcseré: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *A cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma*. Konferenciakötet, PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs, 2001. 15–34.
- Bogardus, E. S. (1933): A social distance scale. *J. Sociol. Soc. Res.*, 265–271.
- Forray R. Katalin (2001): A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma*. Konferenciakötet, PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs, 2001. 57–64.
- Géczy János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 1. 31–61.
- Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Huszár Zsuzsanna (2002): *A számosság-érzékenység fogalma és jelensége tanárjelöltek gondolkodásmódjában*. (kézirat)
- Katz, D. (1960): The functional approach to the study of attitudes. *Publ. Opin. Quart.*, 24. 163–204.
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 71–83.
- Kocsis Mihály (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 5. 66–78.
- Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, 12. 3–14.
- Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. OKI Kutatás közben No 234. Budapest
- Mészáros Zsuzsanna (2002): *Cigány nők helyzete az ózdi kistérségben*. Előadás. Elhangzott a Friss kutatások a romológia körében címmel megrendezett pécsi konferencián 2002. november 15-én.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók nevelése. In: Buda A. (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 65–72.
- Nagy Mária (2001): Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén. *Iskolakultúra*, 12. 43–57.
- Polónyi István (2002): A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete. *Iskolakultúra*, 8. 44–56.
- Postma, K. (1996): *Changing Prejudice in Hungary. A Study of the Collapse of Socialism and its Impact on Prejudice Against Gypsies and Jews*. Rijksuniversiteit ICS Dissertation Series, Groningen.
- Radó Péter (2001): Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. *Iskolakultúra*, 12. 65–90.
- Réger Zita (2001): A cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs. 85–91.

Reisz Terézia (2002): A kisebbségi közoktatás-politika helyzete. *Iskolakultúra*, 8. 57–72.

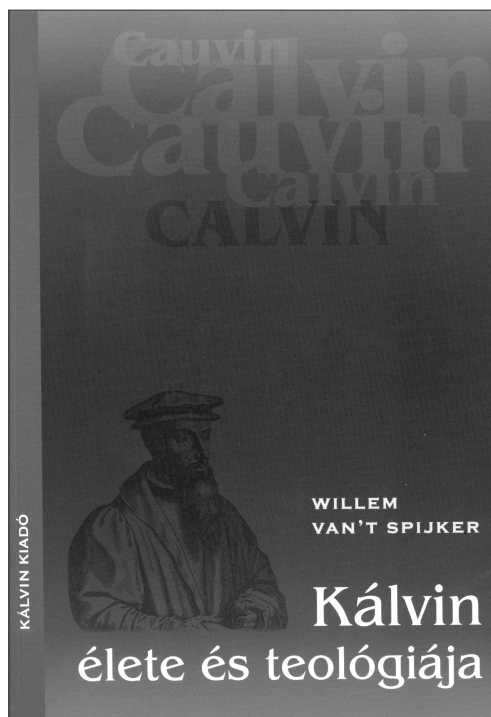
Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. Jossey – Boss, San Francisco.

Szabó Ildikó – Horváth Ágnes (1995): Főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról. *Iskolakultúra*, 24. 48–53.

Tóth Jánosné (2001): Az utca matematikája. Cigány és nem cigány tanulók iskolai és hétköznapi matematika-tudása. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 8. Pécs. 149–175.

Wickler, A. W. (1969): Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overbehavioral responses to attitude objects. *J. of Soc. Issues*, 25. 41–78.

A tanulmány rövidített változata elhangzott a II. Országos Neveléstudományi Konferencián „Tanárjelöltek romákról való gondolkodásmódját befolyásoló tényezők egy tanszéki kutatás tükrében” címmel 2002. október 25-én a „Tanárképzés szereplői és tényezői” szimpózium keretében.



A Kálvin Kiadó könyveiből