

A ROMÁKKAL KAPCSOLATOS BEÁLLÍTÓDÁS VIZSGÁLATA TANÁRJELÖLTEK KÖRÉBEN

Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna

Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Oktatásmódszertani Tanszék

A pedagógusképzés jelenlegi helyzetében ahhoz, hogy tanárjelöltjeinket megfelelően föl tudjuk készíteni a kisebbségi oktatás terén, az alábbi kérdésekre keressük a választ: milyen a tanárjelöltek nemzetiségekkel, kisebbségekkel kapcsolatos ismeretszintje; mennyire beavatottak a cigányság kultúrájába; hogyan közelítsen a pedagógusképzés ehhez a kultúrához, s ez milyen szerepet tölthet be a cigányság képzésében, a róluk szóló ismeretek közvetítésében? Ezek a kérdések részben ma még megválaszolatlanok. Azonban a hallgatói beállítódásokról már számos információval rendelkezünk. A cigánysággal kapcsolatos hallgatói vélekedések felderítésére irányuló tanszéki kutatásunk első állomásánál tartunk, és jelen tanulmányunkban hallgatóink romákkal kapcsolatos beállítódásának vizsgálati eredményeit közöljük. Eredményeink közvetett módon illeszkednek a tanárképzéshez: ahhoz segítenek hozzá, hogy a tanárjelölteket érzékenyebbé tegyünk a kisebbségi oktatás problémái és igényei iránt – miközben természetesen tisztában vagyunk vele, hogy ezen igények napjainkban is sokféleképpen és ellentmondásosan fogalmazódnak meg. Írásunk nem a cigányokról szól, hanem a velük kapcsolatos hallgatói vélekedések háttéréről anélkül, hogy magukat a vélekedések tartalmát direkt módon érintené.

Elméleti háttér

Az attitűdök vizsgálatáról

Az emberi magatartás megismerésének és a viselkedés előrejelzésének igénye, a cselekedetek bejósolhatóságának problematikája olyan kérdéskör, amely számos diszciplína tartalmi csomópontja, egyben különféle tudományterületek közös találkozási pontja is.

A társadalom aktuális működésmódja mint társadalmi tény, úgy tűnik, nem magyarázza önmagát, ráadásul korlátozott előrejelző érvénnyel bír a következő időszakra vonatkozóan. Törvényszerűen vetődnek fel tehát azok a kérdések, amelyek a tüneti jelenségek mögé tekintve, azok háttéréről próbálnak következtetéseket levonni. A XX. századi társadalomtudományok között a pszichológia, kitüntetetten a szociálpszichológia foglalkozik a társas viselkedés mozgatórugóival, törvényszerűségeivel, az emberi attitűdök természetével.

Az attitűd fogalma

Az attitűd fogalma a latin *aptus*, illetve *aptitude* kifejezésekből eredeztethető. Az *aptus* jelentése valamire való alkalmasság vagy megfelelés, az *aptitude* pedig valamely aktivitásra való készültség szubjektív vagy mentális állapota.

Számos lehetséges definíció közül *Allport* 1935-ös definícióját idézzük, amely a korábbi attitűd fogalmak elemzésén és értelmezésén alapul, és amely ily módon azok summázataként, közös, lényegi jegyeinek kiemeléseként mutatható be és amelyet már sokszor idéztek. E 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.” (*Halász, Hunyadi és Marton, 1979. 49. o.*)

Az attitűdnek szokásosan három komponensét – megismerő (kognitív), érzelmi (afektív), és viselkedéses összetevőit – különböztetik meg, és ezek hierarchikus, rendszereszerű szerveződését feltételezik. Új szemponttal gazdagítja a meghatározást *Rokeach* (1968), amikor megkülönbözteti a tárgyhoz és a helyzethez fűződő attitűdöt. A kialakult attitűdök eredményei, egyszersmind befolyásolói is a tanulásnak, és minden esetben értékelő viszonyulások. Azonban az attitűdök nem egyszerűen a soron következő tapasztalatokra adandó érzelmi, értelmi és cselekvéses reakciók szervezői, hanem ennél dinamikusabb, nyitott kategóriák, amennyiben új helyzetek és a változó világ magukat az attitűdöket módosító, alakító hatásai előtt is nyitva állnak.

Az attitűdkutatás története a hetvenes évekig

Az attitűdkutatás története szempontjából a XX. század elejéig érdemes visszatekinteni. A beállítódás jelenségét elsőként az általános lélektan rögzítette. Jelentős teret nyert a szociálpszichológiában és a személyiséglélektanban is. A 70-es évekig két jellegzetes megközelítés követhető nyomon: az attitűdkutatás behaviorista valamint kognitivistá irányzata.

Az általános lélektanban az értelmi működés magyarázatában uralkodó reproductív, illetve képzettársításos magyarázatok meghaladását jelentették *Ash* majd *Watt* 1905-ös kísérletei, amelyek a pszichikus működés sajátos irányultságának felismeréséhez vezettek (*Halász, Hunyadi és Marton, 1979. 10. o.*). *Binet* (1911) hangsúlyozta először az attitűd átfogó, a különböző pszichikus funkciókat egyesítő jellegét (*Halász, Hunyadi és Marton, 1979. 11. o.*). Felfogásában az attitűd olyan komplex állapot, amelynek tudatosult és nem tudatos összetevői egyaránt vannak, és amely egyszerre idegi-motoros, értelmi és érzelmi jellegű. A pszichológiatörténet „a beállítódás pszichológiájának” egyik úttörőjeként tartja számon a grúz *Uznadze*-t, aki *Wundt* tanítványaként a 20-as évek Szovjetuniójában fejtette ki tevékenységét. Korának általános lélektani törekvéseitől eltérően nem egyes pszichikus folyamatok elkülönített vizsgálatával foglalkozott, hanem integrált megközelítésükre törekedett. Gondolatrendszerében központi fogalommá vált a beállítódás, amelyet nem egyszerűen szubjektív állapotként értelmezett, hanem olyan adaptív jelenségként, amelynek funkciója a környezethez való alkalmazkodás. A grúz pszichológusok

munkásságának kísérletes része érzékelési csalódások létrehozása útján tette megragadhatóvá, illetve mérhetővé a beállítódást. (Pl. eltérő nagyságú tárgyak megkülönböztetésére érzékenyített vizsgálati személyek azonos nagyságú tárgyakat is eltérőnek észleltek kialított beállítódásuk hatására.) A beállítódás hatását az észlelésben a 30-as években *Holiday* (1933) és *Klimpfinger* (1933) szintén felismerték, majd a 40-es évek percepciókutatásaiban kibontakozó Új szemlélet (New Look) felerősítette azt az álláspontot, hogy az észlelés pusztán a szervezetre ható ingerekből nem vezethető le. A „New Look” már egy kognitív irányultságú percepciókutatásként azonosítható.

Az inger-reakció sémában gondolkodó behaviorista paradigmához képest az attitűdjelenség vizsgálata és fogalmi kibontása az általános lélektanban a mechanisztikus látásmódtól való elmozdulást hozta magával. A pszichoanalitikus elmélet hatása az attitűdök dinamikus természetének és tudattalan jellegének felismerésében mutatható ki. A szociológiai irodalomban az attitűdök, mint a kultúra konkrét reprezentánsai nyernek értelmezést.

A szociálpszichológiai megközelítésekben a XX. sz. első évtizedeiben bukkantak fel azok a gondolatok, amelyek a szociálpszichológia fontos, megkülönböztető feladatákként deklarálták úgynevezett szociális attitűdök (társadalmi kulturális, ideológiai kérdésekhez való viszony) tanulmányozását. *Bogardous* 1931; *Folsom*, 1931) egyenesen úgy határozták meg a szociálpszichológiát, mint az attitűdök tudományát. Ennek a véleménynek a bázisát jelenthették az akkoriban már folyó kultúrakutatások és a közvéleménykutatások leíró jellegű tapasztalatai. Az érdeklődés sajátos irányát jelölték ki a második világháborús propagandavizsgálatok, amelyek kapcsán határozottan nyilvánult meg a kutatások korábbi leíró funkciójához képest az attitűd befolyásolására, megváltoztatására irányuló beavatkozó szemlélet, illetve szándék. Az ötvenes-hatvanas évek kognitív hulláma a szociálpszichológiában is a kutatók figyelmének kognitív jelenségek felé való fordulását idézte elő.

Az attitűdök mérése

Az attitűdök mérésének egyik előfeltevése, hogy létezik valamiféle konzisztencia az összetevők között, vagyis: hogy érzelmi és értelmi beállítódásaink, ítéleteink nem függetlenednek egymástól, és cselekvéses reakcióink sem függetlenek emezektől. Más feltételezések szerint fejlődésüket tekintve ezen összetevők nagyjából párhuzamosan, együtt formálódnak, alakulnak oly módon, hogy tendencia-jellegű meghatározóivá válnak a személyiség viszonyulásainak.

A szakirodalom szerint valóban erőteljes tendencia érvényesül az értékelések összhangjának, konzisztenciájának megeremtése, fenntartása érdekében. Ennek az egyén szempontjából részben énvédő funkciója van, de megjelenik benne többek között az ismeretek strukturáltságának szükséglete is (*Katz*, 1960). Az attitűdök maguk is hierarchikus struktúrákba rendeződnek (*Katz*, 1960), és az értékrendszerrel szoros kapcsolatban állnak. A konzisztencia-elv magyarázó érvényű a tekintetben, hogy léteznek a személyiségnek reá jellemző, tartós értékelő viszonyulásai, jóllehet az attitűdök változnak, és minden személy számos egymásnak ellentmondó attitűddel is rendelkezik (*Allport*, 1935).

Az attitűdmérés az empirikus társadalomkutatás módszertanilag egyik legkidolgozottabb területe, amely történetileg szorosan összekapcsolódik az úgynevezett skálatechnikák fejlődésével (ld. *Sellitz, Jahoda, Deutsch, Cook*, 1979). Az attitűdök mérésére leggyakrabban úgynevezett attitűdskálákat alkalmaznak. A legkorábbi skálák kifejlesztése az 1920-as évekre tehető. A szociális attitűdök mérésének tipikus módja értékelő jellegű megállapítások, értékítéletek elfogadásának, illetve elutasításának feltárása. Az attitűdskáláknak több típusa van (*Thurstone*-féle, *Guttman*-féle, *Osgood*-skálák, *Likert*-skálák). Ezek abból a szempontból különböznek egymástól, hogy milyen a felépítésük, milyen válaszadási módot határoznak meg, és az eredményeket hogyan interpretálják. Tipizálásuk során úgynevezett differenciális skálákat, összegző skálákat és kumulatív skálákat szokás megkülönböztetni (*Sellitz, Jahoda, Deutsch, Cook*, 1966).

A differenciális skálák módszertanának kidolgozása *Thurstone* nevéhez fűződik. Az általa kifejlesztett módszerek – pl. az egyenlőnek tűnő intervallumok módszere – kísérletet tesznek arra, hogy az attitűdskálák intervallumskálaként működjenek, vagyis hogy az attitűdmérésekben kifejeződésre jutó egyéni pontértékbeli eltérések a vélemények valódi távolságait fejezzék ki.

Az összegző skálák leggyakrabban használatos típusa az úgynevezett *Likert-skála*, amelyen a vizsgálati személyek adott tételekkel kapcsolatos egyetértésük vagy egyet nem értésük különböző fokozatait jelölhetik egy olyan kérdéssor mentén, amelyben az ítéletek megfogalmazása határozottan kedvező vagy kedvezőtlen. A *Likert-skála* nem több, mint egy sorrendi skála, nem szolgáltat alapot ahhoz, hogy megállapítsuk, mennyivel kedvezőbb az egyik vélemény a másiknál, hiszen itt az egyes véleményfokozatok közötti különbségek mértéke nem számszerűsíthető. Viszont a *Likert-skála* a *Thurstone-skálához* képest megengedi, hogy olyan tételek is szerepeljen benne, amelyek nem vagy nem szorosan kapcsolódnak a tanulmányozott attitűdhez, de feltevések vagy empirikus tapasztalatok indokolják szerepeltetésüket.

A kumulatív skálák kapcsán *Bogardus* nevét említjük meg, aki az attitűdmérésre használt egyik legkorábbi skálatípus kidolgozója. A nevéhez fűződő úgynevezett szociális távolság skála etnikai csoportokkal kapcsolatos attitűdök mérésének klasszikus technikája lett. A válaszadóknak egyes nemzetiségek vagy etnikai csoportokkal kapcsolatban azokat a szociális viszonylatokat – házastárs, rokon, barát, szomszéd, alkalmazott, stb. – kell megjelölnie, amelyekben elfogadná az egyes csoportok tagjait. A *Bogardus-skálában* a tételeket logikai alapon határozták meg, tehát ha valaki legszívesebben kiüzné az adott csoport tagjait az országból, értelemszerűen nem várható, hogy házastársnak vagy klubbármánynak elfogadná. A mérések tapasztalatai igazolták, hogy ezen „logikus” kategóriák, illetve válaszlehetőségek valóban kumulatív skálát képeznek. A kumulatív skálák (szándékuk szerint) egydimenziós skálák, míg az összegző és differenciális skálák, ha látványosan egy attitűdöt mérnek is, a vizsgált attitűdtárgy különböző aspektusaira vonatkoznak. A gyakorlatban tökéletesen kumulatív vagy egydimenziós skálát azért is nehéz készíteni, mert adott skála működhet egydimenziós skálaként egy adott csoportban, míg nem feltétlenül az egy másik csoport számára.

A *Guttman* által kidolgozott skálaanalízist illetve *Edwards* és *Kilpatrick* (1948) skála-megkülönböztetési technikáját alkalmazták annak eldöntésére, hogy egy skála valóban egydimenziós-e. Komplex attitűdtárgyak vonatkozásában értelemszerűen nem az egydi-

menziós mérések a legcélravezetőbb eljárások. A hazai kutatói gyakorlatban a *Likert-típusú* összegző skálák a leginkább elterjedtek.

A skálakészítés néhány általános kívánalma szerint a mérőeszköz az adott attitűdtárgyat lehetőleg minden lényeges oldaláról, az értékelő viszonyulások sokrétűségét kifejező árnyaltsággal vizsgálja. Lényeges, hogy az egész skála gondolati köre életszerű legyen, ugyanakkor kerülje el a leegyszerűsítő formulákat. A megfogalmazásokban pozitív és negatív értékítéletet hordozó megállapítások hasonló arányban forduljanak elő, és biztosítandó, hogy a szélsőséges vélekedések kifejezésének is legyen tere.

Mérésmethodikai problémákat vet fel az attitűd és viselkedés kapcsolatában, hogy a meghatározott viselkedés egyszerre több attitűddel lehet lényegi összefüggésben, és megfordítva: több viselkedésforma lényegi vonatkozásban lehet ugyanazon attitűddel (Wickler, 1969). Ismeretes a „megfelelő” vagy elvárt válasz problémája is, és a válaszadók alkalmazkodási képessége a skálák rejtett üzeneteihez, valamint feltehető, hogy mivel maguk a mérési eszközök is óhatatlanul egy bizonyos szemléletben fogalmazódnak meg, ennek a metasztintú szemléletnek a jelenléte is befolyással lehet a válaszokra. Nyelvi, nyelvészociológiai aspektusa is van a skálakészítésnek, hiszen eléréndő, hogy a megkérdezett közeg nyelvén, többé-kevésbé egységes értelmezést garantálva készüljenek ezek a mérőeszközök. A zavaró tényezők másik fő forrása Rokeach (1968) szerint, hogy a viselkedés lényegében helyzeti tényezőkből fakad. A helyzeti tényezők jelentősége pedig olyan nagy, hogy a tényleges viselkedés bejósolása pontosabban végezhető el a helyzet körülményeinek ismeretében, mint a személyre jellemző tényezők ismeretében.

Ha tehát az emberi viselkedés az attitűdkutatásokkal közvetlenül nem bejósolható, miben áll a létjogosultsága?

„Bármennyire nincs közvetlen átjárás az attitűd kognitív és érzelmi sajátosságaiból a tettekhez, az attitűd ismerete, ha nem is elégséges, de szükséges feltétele a cselekedetek megértésének (illetve az attitűd megváltoztatása lehetséges, de nem elégséges feltétele a viselkedés megváltoztatásának). Ebben az értelemben az attitűdkutatás úgy is felfogható, mint hozzájárulás (és ösztönzés) a nyílt viselkedésre ható különféle források feltárásához.” (Halász, Hunyadi és Marton, 1979. 33. o.)

A közelmúlt hazai kutatásairól

A szociológiai megközelítések bizonyos társadalmi változások velejárájaként az előítéletek és a diszkrimináció erősödését valószínűsítik a kisebbségekkel szemben. Rosszszabodó gazdasági körülmények, növekvő munkanélküliség, tömeges elszegényedés az előítéletesség erősödését hozhatja magával. Nem feltétlenül támasztja alá ezt a hipotézist Postma (1996) kutatása, aki cigányokkal kapcsolatos magyarországi vélekedésekről gyűjtött adatokat három időpontban: 1987-ben, 1992-ben és 1993-ban. Kutatási eredményei szerint Magyarországon a cigányokkal szemben erősen negatív vélemények mutatathatóak ki, de a vizsgált időszakban a negatív vélemények nem erősödtek, ellenkezőleg, valamelyest enyhülni látszottak. A vizsgálat módszere az volt, hogy 16 jó és 16 rossz tulajdonságról kellett eldönteniük a megkérdezett személyeknek, hogy azok szerintük jellemzőek-e a magyarokra, cigányokra, zsidókra. Az egymást követő adatfelvételek során a cigányokra vonatkozó jó tulajdonságok említésének gyakorisága nőtt, míg a rossz tulaj-

donságoké csökkent. Azonban szinte minden rossz tulajdonságot jóval gyakrabban vonatkoztattak a cigányokra, mint a magyarokra. Kivétel volt például az anyagiasság, amelyet 1993-ban a megkérdezettek 70%-a vonatkoztatott a magyarokra, míg a cigányokra csak 35%-uk. A cigányokra utaló negatívumok között a megkérdezettek körében a legnagyobb gyakorisággal szerepelt: az agresszivitás (70%), a lustaság (68%), a műveletlenség (61%), a megbízhatatlanság (60%) az élőködés (59%) és a piszkosság (56%). Ugyanezeket a tulajdonságokat a magyarokra csak jóval kisebb mértékben (5%-tól 22%-ig) gondolták jellemzőnek, leginkább (22%-ban) az agresszivitással kapcsolatosan jelezve, hogy azok nemcsak a cigányság „ismérvei” lehetnek.

Nagy Mária kutatási eredményei szerint a különböző végzettségű pedagógusok szakmai nézetrendszere némiképp eltérő, és a cigány és nemcigány gyermekekről adott jellemzéseikben különböznek egymástól. Míg az óvónők alig tesznek különbséget cigány és nemcigány gyermekek között jellemzéseikben, és szívesebben használnak pozitív tulajdonságokat, a tanítók és tanárok körében már megjelenni látszik egy olyan szétválás, amely a cigány tanulókat másnak mutatja, mint a nemcigány tanulókat (*Nagy, 2001*).

Számos vitatható, illetve nyitott kérdés mellett nyilvánvaló azonban, hogy egymástól lényegesen eltérő magyarságkép és romakép él a társadalomban. Ezen meglévő képzetek feltárásának pedagógiai jelentősége aligha vonható kétségbe.

A hazai romakutatás helyzetéről

Magyarországon a hetvenes évektől fogva szórványosan jelentek meg a cigányság körére vonatkozó adatok empirikus kutatásokkal, reprezentatív adatfelvételekkel alátámasztva. Az első jelentős hazai kutatást 1971-ben *Kemény István* és munkatársai végezték (*Kemény, Rupp, Csalogh és Havas, 1976*). Majd két évtized múltán, 1993-94-ben újabb átfogó vizsgálatra került sor. Olyan problémák mentén is föltűnt a kérdés, mint a szegénység (*Berey és Horváth, 1990*), mégis, a komplex kérdésfeltevés és tisztázás csak napjainkban vált jelentőségéhez mérten fontossá.

Ha áttekintjük azt a terjedelmes irodalmat, amely az utóbbi tíz év kutatásai alapján a hazai cigányság iskoláztatásával kapcsolatban született, sajátos kép tárul elénk: a beszámolóknak többsége a cigány tanulók nevelésének-oktatásának kérdéseivel foglalkozik, és erre vonatkozóan sok hasznos információt közöl, a cigány tanulók oktatása során tapasztalható diszkriminatív sajátosságokat is feltárva. Szembetűnő azonban, hogy kevés figyelem jut azokra a gyakorló pedagógusokra, akik a cigány származású gyermekek oktatásában érintettek, és alig találunk olyan kutatást, amelyek a témát a tanárképzés szemszögéből, illetve lehetőségei felől vizsgálják. Egy ilyenről tudunk: *Szabó Ildikó és Horváth Ágnes* (1995). Az MTA Szociológiai Kutatóintézetének, az Oktatókutató Intézetnek és az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjának vizsgálataiból, illetőleg két folyóirat – az *Educatio* és az *Iskolakultúra* – jóvoltából sokat tudhatunk magáról a problémáról, de nem mondható el, hogy a tanárképzés és -továbbképzés e tekintetben elegendő szakmai háttértudásra támaszkodhatna, vagy hogy a mindennapi iskolai gyakorlat szempontjából releváns tudás kimunkálása és a képzésbe illesztése megoldás lenne.

Amikor a hazai nemzetiségi, illetve kisebbségi oktatás kapcsán igyekszünk számbavenni, hogy milyen tennivalók adódnak a pedagógusképzésben, akkor első lépésként

szükség van arra, hogy az oktatás helyzetének tényszerű adatain túl képet kapjunk a pedagógusok, illetve a tanárjelöltek gondolkodásmódjáról is. Érdeemes például megvizsgálni, hogy milyen forrásokból táplálkoznak a cigányokkal kapcsolatos képzetek, s kialakulásuk miként ragadható meg. Feltérképezendő, hogy a tanári szakmát vállalók mennyiben vannak tudatában a cigányok iskoláztatási nehézségeinek, és milyen hajlandóság van bennük arra, hogy megismerjék a problémákat. Milyen módszerekkel szemben nyitottak, milyenekkel elutasítók? Hogyan látják azt a pedagógiai helyzetet, amelybe majd gyakorló tanárként maguk is kerülni fognak? Miként találják meg saját válaszaikat az adott helyzetben? Vajon a megoldandó kérdéseket leegyszerűsítő módon mint cigány sajátosságokat definiálják-e vagy pedig a neveléstudomány és a hazai gyakorlat előtt tornyosuló, megoldandó pedagógiai feladatnak tekintik?

A hazai kisebbségi oktatásról

Magyarországon 1925 óta lényegében háromféle nemzeti kisebbségi oktatási alaptípus létezik nyelvi szempontból: kisebbségi tannyelvű, kétnyelvű és a kisebbségi nyelvet tantárgyként megjelenítő magyar tannyelvű oktatás.

A „kisebbség” nem feltétlenül kvantitatív jellegű kifejezés. Uthalhat egy olyan alcsoportra, amely egy másik alcsoport uralma alatt áll, s amikor az alávetett csoport korlátozott mértékben irányíthatja saját ügyeit...” (Szépe, 2001. 136. o.)

A NAT alapján kiadott kisebbségi oktatási irányelvekben többféle kisebbségi program fogalmazódik meg:

- az anyanyelvű oktatásban a magyar nyelv és irodalom kivételével a kisebbség nyelvéen folyik az oktatás;
- a kétnyelvű oktatásban az órakeret felében és legalább három tantárgy oktatásában kell a kisebbségi nyelvet érvényre juttatni;
- a hagyományos nyelvoktató kisebbségi oktatásban a tanítás magyar nyelvű, a kisebbségi nyelv tantárgyként szerepel meghatározott óraszámban (legalább heti négy órában, a német esetében heti öt órában);
- a bővített nyelvoktató kisebbségi oktatás keretében a célnyelv tanítása és a célnyelvű órák együttes aránya a heti óraszám 35%-át el kell hogy érje, és legalább három tárgyat kell a kisebbség nyelvéen tanítani, a kisebbségi nyelvórákra pedig heti öt órát kell fordítani;
- a felzárkóztató programokban a célnyelv tanítása nem kötelező;
- az interkulturális vagy együttes oktatás a kisebbségi és nem kisebbségi oktatásban résztvevő tanulók számára egyaránt választható tárgyként kínálja a kisebbségi népismeretet és a kisebbségi nyelvet.

1987-ben négy nemzeti kisebbség, a német, a román, a szlovák és a szlovén tanulta az anyanyelvét az iskolában. A horvát és a szerb oktatás összevontan folyt. Stabil iskolahálózattal a horvát, a német, a román, a szlovák és a szlovén kisebbség rendelkezik.

1999-ben a nemzetiségi nyelven is oktató általános iskolák aránya az összes iskolához viszonyítva 11%-ot tett ki. 1999-ben a nemzetiségi nyelven tanító általános iskolai oktatásban részesülők 84%-a német kisebbségi programban tanult.

„Sajátos tény, hogy a nemzetiségi oktatás sok helyen kistelepülési jellegű, ezért a hiány az alapellátást és a fejlesztést egyszerre veszélyezteti. A felsőoktatásból teljességgel hiányzik a tantárgyakat célnyelven tanítani tudó pedagógusok képzése, s nincs erre irányuló továbbképzés sem.” (Halász és Lannert, 2000. 336. o.)

A cigány tanulók oktatásának alapfokon nincs elkülönült kisebbségi intézményrendszere. Középfokon döntő részben önkormányzati iskolákban tanulnak, és működik néhány cigány kisebbségi program alapján oktató intézmény is. A kisebbségi oktatás tartalmi sajátosságait tekintve leginkább meghatározó az oktatás nyelve és a kisebbségi népismeret oktatásának helyzete.

A kisebbségi oktatás sikerességéről friss adatok hiányában kevés információval rendelkezünk. Az 1993-as – a személyes adatok védelméről szóló – törvény elfogadását megelőző időszakból, a 90-es évek elejéről származó adatok azt mutatják, hogy, bár a cigány tanulók lemorzsolódásának mértéke az általános iskolában csökkent ugyan, a szakképzésben és az érettségit adó gimnáziumokban nőtt, így lemaradásuk a népesség egészéhez viszonyítva a korábbiakhoz képest tovább növekedett (Radó, 1997).

A nevelési-oktatási folyamat során nem kizárólag és nem is elsősorban a népismeret oktatása során jutnak el „kulturális üzenetek” a gyermekekhez. Meghatározó szerepe lehet az intézmény által közvetített kisebbségi kultúrákkal kapcsolatos attitűdnek is. Kutatásunk ezért is irányul az attitűdök vizsgálatára.

A kisebbségi oktatásra való felkészítés szempontjából kiindulópontként szolgálnak azok a demográfiai előrejelzések, amelyek az előttünk álló társadalmi, oktatáspolitikai kihívással szembesítenek bennünket. Polónyi István egyik demográfiai jellemzőket is áttekintő és előrejelző tanulmányában (Polónyi, 2000) a teljes magyarországi populációt 1997-ben hozzávetőlegesen 6%-ra becsült roma népességarány jellemezte, ami 2050-re – a jelenlegi trendek előrevetítésével – várhatóan 15%-ra növekszik. A tanulói létszámok előrejelzése 2050-re drasztikus csökkenést mutat: a 2000-ben még 890 ezer fős nem roma tanulók száma 2050-ig várhatóan 477 ezerre csökken, miközben a 122 ezer fős roma tanulói létszám 155 ezerre nő. 2050-re várhatóan majd minden negyedik alsó tagozatos gyermek roma származású lesz. Demográfiai szempontból a nemzeti kisebbségi oktatás számadataiban az országos demográfiai folyamatokkal ellentétes tendencia látszik.

Úgy gondoljuk, hogy a tanárképzés során hallgatóinkban is tudatosítani kell ezt a tendenciát, és keresnünk kell felkészítésük hatékony megoldásait. A cigányság oktatásának helyzetét semmiképp sem lehet elszigetelt jelenségként értelmezni. Az oktatás kialakult helyzete szélesebb értelemben vett társadalmi problémák forrása egyszersmind következménye.

Az oktatás lehetőségeivel kapcsolatban igen sok illúzió él Magyarországon – írja egy tanulmányában Radó Péter.

„Sokan úgy tekintenek az oktatásra, mint a cigányság „felemelkedésének” legfontosabb eszközére. Az oktatás túlértékelése a magyar baloldali hagyományban gyökeredzik, történelmi példája a magyar paraszti származású fiatalok nagy számának értelmiségivé válása a negyvenes-ötvenes években. Azonban ... az oktatás csak olyan időszakban képes nagy tömegek számára rövid utat biztosítani az értelmiségivé válás felé, amikor általában is megnyílnak az intragenerációs mobilitás lehetőségei.” (Radó, 1997)

Kétségtelen ugyanakkor, hogy az oktatási sikeresség a cigányság szempontjából is kedvezően hat a munkaerő-piaci és szociális pozíciókra, ezáltal valóban kínál egyéni kitörési pontot. Kérdés azonban hogy ez tömeges méretekben és identitáskrizis nélkül hogyan mehet végbe.

„A cigány tanulók oktatása több tekintetben túlmutat a szűken értelmezett kisebbségi oktatás kérdésén. Részben azért, mert a kisebbségi nyelvi-kulturális tartalmak közvetítésén túl sokszor igen komoly kulturális különbséget kell áthidalni, részben pedig, mert a cigányság és a többség ... iskolázottsága közötti hatalmas különbséget kell felszámolnia.” (Polónyi, 2000. 316. o.)

„Egy cigány oktatási koncepciónak két sokszor egymásnak ellentmondó követelménynek kell egyszerre megfelelnie: a cigány tanulók oktatási sikerességének elősegítésével hozzá kell járulnia a cigányság szociális integrációjához, ugyanakkor biztosítania kell a szabad identitásválasztás feltételeinek kialakulását, a cigány kultúra és nyelv megismertetésén keresztül pozitív önképhez kell juttatnia a tanulókat.” (Radó, 1997).

Liskó Ilona kutatásai feltártak olyan tanári kompetenciákat, amelyek kiemelt fejlesztésre szükség lenne azoknál a gyakorló és leendő pedagógusoknál, akik a cigányság – mint többszörösen hátrányos – népesség gyermekeit tanítják. Melyek ezek a speciális feladatok? Liskó szerint: az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szociokulturális hátrányok kompenzálása; a többségi társadalométól eltérő szokások és viselkedésmódok elfogadása; a családi értékrend elfogadása; a nyelvi hátrányok kompenzálása; a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó komplexusok és frusztrációk kezelése; a nem cigány környezet részéről megnyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása, valamint a saját előítéletek leküzdése (Liskó, 2001).

A cigányság nyelvhasználatáról

„A „nyelvi kisebbség” egybeeshet az „etnikai kisebbség”-gel. ... A tisztán nyelvi kisebbség egy viszonylag ritka jelenség. A legtöbb esetben a „nyelvi kisebbség” azt jelenti: az etnikai kisebbség nyelvi aspektusa.” (Szépe, 2001. 136. o.)

A nyelvkérdést azért emeljük ki beállítódás-vizsgálatunkban, mert bár nemzet és nyelv fogalma történelmi tapasztalataink szerint szorosan összefonódik, és a nyelvre mint sajátos kultúrahordozóra tekintünk, tanúi vagyunk egy olyan tendencia erősödésének, amely jelzi, hogy a kisebbségi létezés nem feltétlenül társul kisebbségi nyelvhasználattal, és ez a jelenség azon túl, hogy a kisebbségi meghatározottság újraértelmezésének igényét jelzi, sajátos kérdéseket vet fel elsősorban és jellemzően a cigányság szempontjából nyelvpolitikai, oktatási szempontból is.

„A kisebbségi nyelvek oktatása alig alkalmazkodott az utóbbi évtizedekben felgyorsult, kisebb-nagyobb mértékben a nemzeti kisebbségek mindegyikére jellemző nyelvváltáshoz, a tradicionális nyelvi szocializációs mechanizmusok összeomlásához.” (Halász és Lannert, 1998. 315. o.)

Nyelvi szempontból speciális helyzetben van az ország legnépesebb kisebbsége, a cigányság, hiszen különböző közösségeinek nyelvhasználata között nemcsak dialektusbeli különbségeket fedezhetünk fel, hanem teljesen eltérő nyelvet találunk a romák három

leginkább elkülöníthető csoportjánál. A többségben lévő, úgynevezett *magyar* vagy *zenész cigányok* a XIX. század óta magyar nyelven beszélnek, szemben az *oláh* és a *beás cigányokkal*, akik mai napig megőrizték nyelvüket. Az oláh cigányok azt a romani nyelvet beszélik, amelyet a legtöbb európai cigány beszél, míg a beások a román nyelvnek egy XIX. századi formáját használják. A cigány nyelvek, amelyek sehol sem hivatalos nyelvek, különösen veszélyeztetettek.

Kemény István (1996) kutatásai nyomán 1971-ben a magyar anyanyelvű romák (romungrók) arányát 71%-ra becsülték. Mintegy 150 ezerre becsülték akkor azon cigány anyanyelvűek számát, akik a beás (a román archaikus változata) vagy az oláh cigány nyelvet beszélték. Több mint két évtized elteltével, 1994-re a magyar anyanyelvűek aránya 71%-ról 90%-ra emelkedett, miközben a beás cigány nyelvet beszélők aránya 8%-ról 6%-ra, az oláh cigány anyanyelvűek aránya 21%-ról 4%-ra csökkent. Mára a nyelvváltás szinte teljes körű. A cigányság hozzávetőlegesen 95%-a magyar anyanyelvű, illetve a magyar nyelv valamely sajátos változatát beszéli. A cigányság mára a többség nyelvét beszélő, bár továbbra is tagolt kisebbség, amelyben létezhetnek olyan, a kisebbségek által használt nyelvváltozatok, amelyek már-már kisebbségi anyanyelvnek tekinthetők a többség nyelvén belül.

A nyelvelhalás, illetve nyelvcseré folyamatok több tényező együttes hatására játszódott le. A szorosan vett nyelvi okokon – a nyelvi egységesség hiányán és a cigány írásbeliség hiányán – túl olyan tényezők is közrejátszottak ebben, mint például a cigánytelepek felszámolása, a szocializmus időszakában jellemző foglalkoztatottság, az óvodáztatás, iskoláztatás, az asszimilációs elvárások és asszimilálódási törekvések együttes hatása.

A nyelv és a kultúra megőrzésének kérdése a többi etnikumhoz képest sajátosan vetődik fel ebben a helyzetben, amelyben a társadalmi felemelkedés közvetítő nyelve a többségi nyelv, ugyanakkor ez nem párosul egy kiegyensúlyozott kétnyelvűséggel, amelyben a kisebbségi nyelv ellensúlyozni volna képes a dominánsan magyar nyelvű környezet szocializációs hatásait, oktatási hátrányait. A cigányság nyelvhasználatára jellemző diglossia, vagyis a kisebbségi nyelv és a magyar nyelv használatának funkcionális szétválása szintén nem segíti elő a kétnyelvűség kialakulását. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a közoktatás gyakorlata felől a cigány nyelvi képzésnek ma még nincsenek meg a megfelelő feltételei, bár éppen napjainkban jelentős változások zajlanak ezen a téren is.

Kemény István és munkatársai 1993-as országos reprezentatív cigány kutatásának adatai szerint az általános iskolát befejező és be nem fejező 25–29 éves romák között a legnagyobbak és valószínűleg legfontosabbak az anyanyelv szerinti különbségek. A nyolc osztálynál kevesebbet elvégzők a magyar anyanyelvű cigányok 23%-át, a román (beás) anyanyelvűek 42%-át, a cigány anyanyelvűek 48%-át teszik ki (*Kemény*, 1996).

Míg a teljes körű maganyelvűség, nyelvi betagolódás egyfelől nyelvelhalást, ilyen értelemben kultúravesztést jelent még a többség számára is, másfelől a romák társadalmi felemelkedésének egyik elősegítője lehet.

A kutatás ismertetése

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének Oktatásmódszertani Tanszéke egy jelenleg is folyamatban lévő tanszéki kutatás keretében 2001 februárjában kérdőíves adatgyűjtést végzett a cigányokkal kapcsolatban megnyilvánuló hallgatói beállítódás mérésére.

Az adatgyűjtéshez használt kérdőívünket a PTE Tanárképző Intézete Kutatócsoportjának szakmai segítségével állítottuk össze. A mérés funkciójának megfelelően és a könnyebb kódolhatóság érdekében zárt kérdéseket alkalmaztunk. Az egyes kérdésekre kapott válaszokat más kérdésekre kapott válaszokkal páronként összevetve adatainkat kontingencia-táblázatok segítségével elemeztük. Ahhoz, hogy a hallgatói beállítódások mintázatáról képet alkothassunk, néhány függő változó együttes előfordulását is vizsgáltuk. A statisztikai elemzésben χ^2 próbát és t-próbát alkalmaztunk.

A kérdőív fő kérdéscsoportjai a szociológiai háttér-tényezőkre, a hallgatók romaképeinek forrásaira, a hazai kisebbségek ismeretének szintjére valamint néhány – az oktatással szorosan összefüggő – beállítódás feltérképezésére irányultak. A pécsi tanár szakos hallgatók közül 316 véletlenszerűen kiválasztott tanárjelölt válaszait dolgoztuk föl. A válaszadók zömmel BTK-s és TTK-s hallgatók, elenyésző arányuk a Művészeti Karra jár. A nemek megoszlása a mintában: 222 nő és 94 férfi.

Az évfolyamonkénti megoszlás szerint az első évfolyamról 119 fő, a másodikról 38 fő, a harmadikról 61 fő, a negyedik és ötödik évfolyamról 51, illetve 47 fő töltötte ki a kérdőívet.

A településtípus szerinti megoszlást tekintve 77 fő községet, 43 fő kisvárost, 51 fő nagyvárost, 119 fő megyei jogú várost, és 19 fő a fővárost nevezte meg lakóhelyének.¹ (Hetven nem válaszoltak erre a kérdésre.)

Az alábbi beszámolóban a kutatás néhány változója közötti összefüggéseket írjuk le. Az elemzésben független változóként kezeljük a hallgató nemét, korát, évfolyamát, szülei iskolai végzettségét, lakóhelyét és érettségi átlageredményét, függő változóként pedig az alábbi kérdésekre adott válaszokat:

- 1) Milyen szintűnek tartja a cigánysággal kapcsolatos ismereteit?
- 2) Milyen forrásokból származtatja a cigányokról kialakult véleményét?
- 3) Gondot jelentőnek tekinti-e a romajelenlétet majdani tanítása során, illetve változik-e az ezzel kapcsolatos érzékenysége eltérő roma arányok feltételezése esetén?
- 4) Milyen szintűnek ítéli saját romapedagógiai felkészültségét?
- 5) Hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni?

A válaszokból nyert közel 13 ezer nyers adatot abból a szempontból elemeztük, hogy a hallgatói beállítódások milyen „mintázatba” rendeződnek.

¹ Kisvárosnak a 20 000 lakosnál kisebb, nagyvárosnak a 20 000 lakosnál nagyobb városokat tekintettük.

Kutatási eredmények

A hallgatói beállítódások vizsgálatának eredményeit négy fő tartalmi csomópont köré rendezve mutatjuk be: a cigányságról kialakult vélemények forrásai, az ismeretek szintje, nyelvi kérdések, számosság-érzékenység. Ezen szempontsört a válaszadásban megmutató nemi különbségekkel egészítjük ki.

A roma-kép forrásai

A hallgatók romákkal kapcsolatos véleményének hátterében hat tényezőt tekintettünk át: a család, a személyes tapasztalat, a kortárs csoport, az iskola, egyéb intézmények és kiemelten a média feltételezett véleményformáló szerepét vizsgáltuk. Hallgatóink kiválasztották és rangsorolták, hogy számukra mely tényezők fontosak elsősorban, másodsorban és harmadsorban a fentiek közül. A kapott eredményeket az 1. ábrán mutatjuk be.

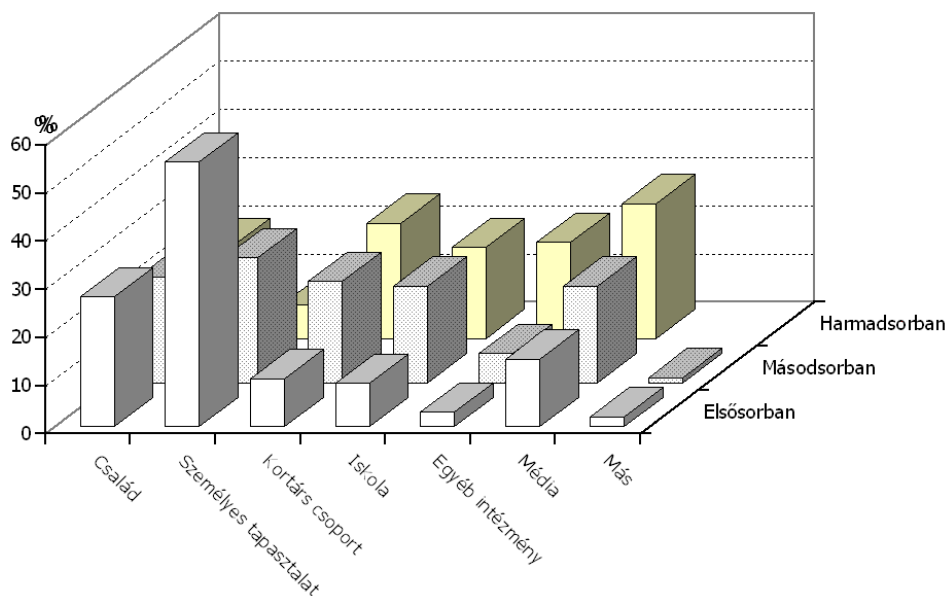
A hallgatók saját – a romákról kialakított – véleményüket elsősorban személyes tapasztalataikra vezetik vissza. Az összes válaszadó 55%-a ezt jelölte meg. Az egyes tényezőket első helyen említő válaszok gyakorisága alapján a második legerősebb véleményformáló tényező a család (27% jelölte első helyen), a harmadik pedig a média (14%). A másod- és harmadsorban fontosnak tekintett tényezők áttekintésére szintén az 1. ábra szolgál.

A *véleményformáló tényezők és a szülők iskolai végzettsége* tekintetében összefüggéseket kerestünk a hallgatók roma-képét alakító tényezők és szüleik iskolázottsága között. Áttekintettük, hogy miként vélekednek a felsorolt tényezők befolyásának mértékéről, és ezeket a válaszokat a szülői iskolázottsággal vetettük össze.

Az 1. táblázat a tanárjelöltek roma-képét alakító elsődleges tényezőket az anyai végzettséggel összefüggésben mutatja be. Az anyai végzettség alapján – a mintában kialakult alcsoportokat egyenként 100%-nak véve – a véleményt elsősorban befolyásoló tényezőket csoportonként határoztuk meg. (A válaszadók között voltak olyanok, akik több tényezőt is első helyen jelöltek meg.)

A χ^2 próba nem mutatott szignifikáns összefüggést az anya iskolai végzettség és a véleményt elsősorban befolyásoló tényező között. A mintából az anya iskolai végzettség alapján kialakított csoportok összehasonlításával azonban adódik néhány megfigyelés, amelyet érdemes megemlíteni. Ezeket t-próbával ellenőriztük.

A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében



1. ábra

Emlékei szerint kik, illetve milyen szervezetek alakították ki az Ön romákról alakított véleményét?

A t-próba alkalmazásához az elsősorban, másodsorban, illetve harmadsorban fontosnak jelölt tényezőkhez súlyozott pontértékeket rendeltünk, és kiszámítottuk az egyes tényezők átlagértékeit minden egyes végzettségi csoportra. Ezután azt vizsgáltuk, hogy bizonyos végzettségi szintek határán, illetve a különböző végzettségi szintek között vannak-e a romákról kialakult vélekedésben meghatározónak vallott tényezők tekintetében szignifikáns eltérések.

1. táblázat. A hallgatók véleményét elsődlegesen befolyásoló tényezők az anyai végzettség szerint kialakult csoportokban

Anyai iskolai végzettsége	Véleményt elsősorban befolyásoló tényező						
	Család (%)	Személyes (%)	Kortárs (%)	Iskola (%)	Intézmény (%)	Média (%)	Más (%)
8 általános	33	61	11	6	0	17	0
Szaktanársképző	26	57	6	9	0	15	0
Középiskola	20	54	12	7	4	16	2
Főiskola	31	52	10	15	4	15	1
Egyetem	36	56	8	6	0	6	4
A teljes mintában	27	55	10	9	3	14	2

Az anyai végzettség és a véleményformáló tényezők kapcsán t-próbával kimutatható, hogy az egyes végzettségbeli rétegek vélekedésében az iskola szerepének megítélésében van a legnagyobb különbség.

Szignifikáns eltérés mutatkozott az iskolai befolyás mértékének megítélésében a főiskolai végzettségű anyák és a más végzettségű csoport között. Az iskola véleményformáló szerepét a főiskolát végzett anyák gyerekei jelezték a legnagyobb arányban. Míg az egyéb anyai végzettségbeli kategóriákban az iskola első helyen említése 6–9% között van, addig a főiskolai végzettségű anyák gyerekeinek 15%-a jelölte az iskolát az első, legmeghatározóbb véleményformáló tényezőként. Érdekes, hogy az egyetemi végzettségű anyák gyerekei a főiskolai végzettségűekéhez képest sokkal kisebb arányban (6%) tulajdonítanak az iskolának elsődleges szerepet.

A média szerepének megítélésében az mutatkozott meg, hogy ezt az egyetemi végzettségű anyák gyermekei a más végzettségű anyák gyermekeihez képest másként látják; véleményformáló hatását saját roma-képükben kisebb arányuk ítéli elsődlegesnek. Az adatok nyelvén ez abban mutatkozik meg, hogy míg az elemi, szakmunkás, középiskolai és főiskolai végzettségű anyák gyermekeinek 15–17% a médiát teszi első helyre a befolyásoló tényezők sorában, addig az egyetemi végzettségű anyák gyermekeinek csupán 6%-a vélekedik erről ugyanígy.

A 2. táblázat a tanárjelöltek roma-képét alakító tényezőket az apai végzettséggel összefüggésben mutatja be. Az apa iskolai végzettségének függvényében az iskolának mint roma-képet befolyásoló tényezőnek a megítélése hasonlóan alakult, mint ahogyan azt az anyai végzettségi szinteken láttuk. Az apai végzettség mentén is kimutatható a főiskolai végzettségű apák gyerekeinek a többi csoporttól eltérő iskolai preferenciája. Itt is megemlítjük, hogy a főiskolai végzettségű apák gyerekeinek 17%-hoz képest az egyetemi végzettségű apák gyerekei már csak 4%-ban tekintik az iskolát a legmeghatározóbb véleményformáló tényezőnek.

2. táblázat. *A hallgatók véleményét elsődlegesen befolyásoló tényezők az apai végzettség szerint kialakult csoportokban*

Apa iskolai végzettsége	Véleményt elsősorban befolyásoló tényező						
	Család (%)	Személyes (%)	Kortárs (%)	Iskola (%)	Intézmény (%)	Média (%)	Más (%)
8 általános	27	73	18	0	0	9	0
Szakmunkásképző	23	59	9	9	1	16	0
Középiskola	23	58	12	8	3	12	0
Főiskola	26	54	11	17	4	13	3
Egyetem	36	43	6	4	1	17	4
<i>A teljes mintában</i>	27	55	10	9	3	14	2

Az egyes véleményformáló tényezők súlyának megítélése az egyetemi végzettségű apák gyermekeinek csoportjában t-próbával igazolt szignifikáns eltéréseket mutat az összes

többi végzettséget magába olvasztó csoporthoz képest a személyes tapasztalat jelentőségének megítélésében is.

Bár a személyes tapasztalat elsődlegességét hirdető meggyőződés mögött mintánkra vonatkozóan érvényesülni látjuk, hogy minél alacsonyabb az apa iskolai végzettsége, a válaszadók annál nagyobb arányban jelölik a személyes tapasztalatot a legelső helyen. Vagyis az iskolai végzettségi szint szerint növekedésével fokozatosan csökken a saját tapasztalatot elsődlegesnek ítézők aránya (72%-ról 42%-ra esik vissza). Ez a „tendencia” azonban a χ^2 próba szerint nem szignifikáns, tehát nem igazolja, hogy a személyes tapasztalat fontosságának megítélése az iskolai végzettségtől tendenciaszerűen függne. Csak az egyetemi szintet az összes többitől elválasztó határon van t-róbával igazolható szignifikáns különbség.

Feltevésnéppen azonban megfogalmazható, hogy minél iskolázatlanabb az apa, az ifjú annál inkább saját tapasztalataira hagyatva érzi magát álláspontja kialakításában? Vagy inkább arról van szó, hogy a személyes kompetencia érzése, autonómiára törekvés, a saját szemmel való meggyőződés igazsága, a megtapasztalható dolgok elsődlegességének filozófiája jelenik meg ezekben a válaszokban a különböző oktatási szintek konkrétabb, illetve nagyobb fokú absztrakciót igénylő jellegére is visszautalva? Vagyis az iskolázottsági háttérrel összefüggésben a társadalmi életben való tájékozódásnak is eltérő stratégiái alakulnának ki, amelyekben a közvetlen és közvetett tapasztalatokra épülő megismerési módok eltérő dominanciája valószínűsíthető?

A média szerepének megítélésében azt látjuk, hogy a legkifejezettebb (17%-os) a média-hatás elismerése az egyetemi végzettségű apák gyerekeinek körében. Ugyanakkor az egyetemi végzettségű anyák gyerekei körében a legalacsonyabb (6%-os). Úgy tűnik, mintha az anyai háttérrel tekintve az egyetemi szinthez kötötten megjelenne egy leértékelés, leértékelődés, szemben az egyetemi végzettségű apai háttér felértékelő hatásával. Ez a megjegyzésünk pusztán hipotetikus érvényű.

Kisebbségismeret

Kutatásunkban választ kerestünk arra a kérdésre, hogy milyen szintű ismeretekkel rendelkeznek a cigányságról a tanárjelöltek saját szubjektív megítélésük szerint, illetve milyennek ítélik azt a többi hazai etnikumról meglévő ismereteikhez képest. Eredményeinket a 3. táblázatban adjuk közre. Tanár szakosaink saját ismereteik szintjét három-fokozatú skálán minősítették. A cigányság ismeretével kapcsolatos hallgatói önértékelésről azt mondhatjuk, hogy bár meglévő ismereteiket a hallgatók maguk sem találják kielégítőnek, még mindig magasabb szintűnek gondolják, mint bármely más hazai etnikumról meglévő tudásukat, illetve nagyobb arányban ítélik azt elegendőnek.

3. táblázat. Különböző nemzetiségek ismeretének szintje a teljes minta %-ában

Ismeretszint	Nemzetiség					
	Roma (%)	Szlovák (%)	Német (%)	Román (%)	Szerb (%)	Horvát (%)
Elegendő	39	9	34	12	10	16
Közepes	40	19	40	20	19	24
Kevés	16	63	22	57	61	50
Nem válaszolt	5	9	4	10	10	10
Összesen	100	100	100	100	100	100

A továbbiakban a nemzetiségi kisebbségek ismerete kapcsán már csak kizárólag a cigányságra koncentrálva, településtípusonként tekintjük át a hallgatói válaszokat.

A cigányság ismeretére vonatkozó adatok megoszlását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A cigányságról szóló ismeretek szintjének szubjektív megítélése a lakóhely típusa szerint. (Elemszám és %-os megoszlás.)

Milyen szintű ismeretekkel rendelkezik a romákról?	Lakóhely típusa					
	Község	Kisváros	Nagyobb város	Megyei jogú város	Főváros	Összesen
Nem válaszolt	4 (5%)	3 (7%)	5 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (4%)
Elegendő	34 (44%)	16 (37%)	17 (33%)	50 (42%)	4 (21%)	121 (39%)
Közepes szintű	31 (41%)	14 (33%)	22 (43%)	50 (42%)	11 (58%)	128 (41%)
Kevés	8 (10%)	10 (23%)	7 (14%)	19 (16%)	4 (21%)	48 (16%)
Összesen	77 (100%)	43 (100%)	51 (100%)	119 (100%)	19 (100%)	309 (100%)

A táblázat adatai alapján a településtípus és a cigánysággal kapcsolatosan megjelölt ismeretszint között nincs szignifikáns összefüggés. (További vizsgálódást és adatgyűjtést igényelne annak eldöntése, hogy vajon azok-e a legelégedettebbek saját romaismeretükkel, akik közvetlen lakókörnyezetében magasabb a roma lakosság aránya, de jelenleg ezt a feltevést nem áll módunkban ellenőrizni.) Az iskolák néhány települési jellemzőjéről lásd (Nagy, 2001).

Amikor a cigányokkal kapcsolatos ismeretek szintje és forrásai között keresünk összefüggést, azok körében tudunk kimutatni szignifikáns eltérést a többiekhez képest, akik magukra úgy tekintenek, mint akiknek a véleményét elsősorban a család alakította. Az ő körükben szignifikánsan nagyobb arányban vannak azok, akik megfelelőnek ítélik ismereteiket a romákról.

A romákkal kapcsolatos ismeretek nemi különbségeiről szólva megállapítható, hogy szignifikáns különbség van a férfiak és a nők között, amennyiben a női hallgatók kevésbé érzik elegendőnek ismereteiket, mint a férfi hallgatók. Csábító lenne valami örök férfi és nő közti különbséggel magyarázni az eltérést, mielőtt azonban ezt tennénk, célszerű néhány egyéb tényezőt is megvizsgálni. Minthogy a férfi és nő hallgatók között sem lakóhely, sem évfolyam szerint nincs különbség, nem itt kell keresni az eltérés okát. Ahol érdemes keresni, az az életkor, mert ezen a téren tapasztalható különbség: a férfi hallgatók átlagosan idősebbek, mint a nő hallgatók. A nemeket az azonos korcsoportokon belül vizsgálva azt találjuk, hogy a hallgatók egyes korcsoportjain belül nincs különbség a férfiak és a nők között. Tehát az idősebb hallgatók – legyenek bár nők vagy férfiak – egyformán magasabbra értékelik romákkal kapcsolatos ismereteiket, mint a fiatalabbak. Elmondhatjuk tehát, hogy a romaismeret nők és férfiak közötti különbségét nem a kérdezett neme magyarázza, hanem az, hogy a férfi hallgatók átlagéletkora magasabb. Logikusnak tűnik az életkor növekedésével az ismeretek növekvő szintjét feltételezni.

Várható volna, hogy a tudáshoz kapcsolódó két másik változó, a szülők iskolai végzettsége és a megkérdezettek érettségi eredménye is összefügg a romaismeret szintjével, ám ezt a feltevést adataink nem támasztják alá. Magyarázhatja ezt egyrészt, hogy attitűdvizsgálatunk nem tényleges tárgyi tudást mér, hanem az ismeret szintjének egyéni, szubjektív becslésen alapuló önjellemezését adja, másrészt, hogy mindenfajta attitűd csak részben kognitív kategória. Utalhat arra is, hogy a tudásunkhoz való viszonyunkat (pl. romaismeretünk megítélése) nem feltétlenül a formális keretek között megnyilvánuló külső értékelés és minősítés szerint képezzük le.

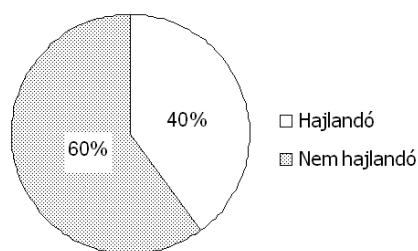
Beállítódások a nyelvi kérdésekkel összefüggésben

A cigánysághoz való viszony és a cigány nyelvek iránti attitűd elgondolásunk szerint nem függetlenek egymástól. A roma nyelvek jellemzően hordozóik által élnek, ugyanakkor az írásbeliségben otthonos kulturális beállítottság a nyelvre mint absztrakt, önálló kultúrahordozóra is tekint, előállítva egy a közvetlen érintkezés naturalitásától mentes, s így ebből a szempontból kockázatmentes övezetet. Ezért gondoljuk, hogy a nyelvhez való viszony önállóan is értelmezhető, és adott esetben pozitívabb, mint a beszélőhöz való viszony. Kutatásunkban mindenesetre a „civilizációs fal” lebontásának egy lehetséges lépéseként, lebonthatóságának mutatójaként kíséreljük meg értelmezni a roma nyelv-elsajátítási hajlandóságot, jóllehet tudjuk, hogy valamelyik roma nyelv vagy bármely más nyelv megtanulásának eredeti, személyes motívumai általában egészen praktikus, a fentiekhez képest egészségesen földhözragadt motívumok. Kutatásunkban az elfogadás (befogadás) motívumait nem, csak deklarált tényét vizsgáltuk a nyelvvel kapcsolatban. Nem állíthatjuk azonban, hogy ez egyúttal feltétlenül pozitív érzelmi ítélet kifejeződése volna, vagy hogy a cigányul tanulás hátrítása a cigányokkal szemben érzett negatív beállítódásból fakadna.

A hallgatók roma nyelvekhez való viszonyát vizsgálandó, kérdőívünk egyik kérdése arra vonatkozott, hogy a megkérdezett tanárjelölt hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni. A kérdésre 308-an válaszoltak: 109 „igen”, 199 „nem” válasz érke-

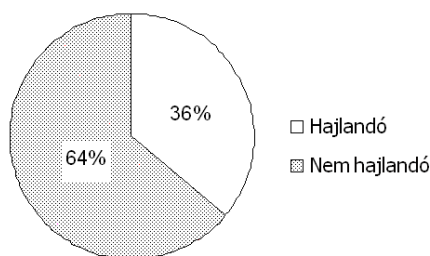
zett, azaz mintánkban 34% mutatott hajlandóságot egy roma nyelv megtanulására, míg 63% nem.

A nyelvtanulási hajlandóság és a romákkal kapcsolatosan megjelölt ismeretszint között összefüggésként az mutatkozott, hogy az ismeretek szintjének háromfokozatú skáláján leginkább a közepes mennyiségűnek vallott ismeretek birtokában vállalnák a hallgatók valamely roma nyelv megtanulását (40%-uk). A nyelvtanulás hátráltatása a kevésnek vallott ismeretszint mellett a legnagyobb arányú (75%-os). Bár az arányok a roma nyelvet tanulni nem kívánók javára mutatkoznak meg mindegyik ismeretszinten (25–40%-os igény mellett 60–75%-os az elutasítottság), a deklarált nyelvtanulási hajlandóság tapasztalt mértéke olyan motivációs bázis meglétére enged következtetni, amely a tanárképzés számára jó alap lehet a hallgatók felkészítésére (2–4. ábrák). Ezt az eredményt, mint viszonylagos hallgatói nyitottságot értelmezzük. A tanári szerep ilyen módon nem kizárólag az úgynevezett többségi kultúra átadására szorítkozna, hanem a kisebbségi kultúra bizonyos elemeinek elismerését, átvételét, kultúrahordozó és kommunikatív értékének elfogadását is jelentené.



2. ábra

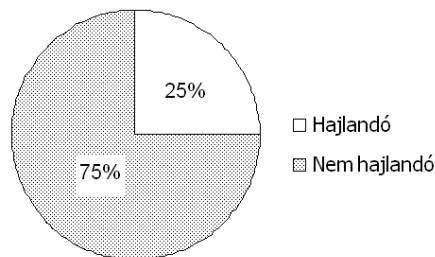
Nyelvtanulási hajlandóság azok körében, akik közepes szintűnek tartják ismereteiket a romákról



3. ábra

Nyelvtanulási hajlandóság azok körében, akik elegendőnek tartják ismereteiket a romákról

A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében



4. ábra
Nyelvtanulási hajlandóság azok körében, akik kevésnek tartják ismereteiket a romákról

A nyelvtanulási hajlandóság és a romák feltételezett számossága, osztálytermi jelenléte között a következő két összefüggést találtuk: azok számára, akik hajlandók volnának valamely roma nyelvet megtanulni, kisebb arányban jelentene nagy gondot a romatöbbségű osztályokban való tanítás azokhoz képest, akik nem lennének hajlandók roma nyelvet tanulni (5. táblázat). A fordított összefüggés is igaz: a roma nyelv tanulására vállalkozók számára nagyobb arányban nem jelent gondot a romatöbbségű osztályokban való tanítás azokhoz képest, akik nem lennének hajlandók roma nyelvet tanulni. Az 5–7. táblázatokból megfigyelhető, hogy ez a két összefüggés a roma-aránytól függetlenül létezik.

5. táblázat. Az oktatási szituáció nehézségi fokának megítélése a roma nyelvtanulási hajlandósággal összefüggésben 50%-ot meghaladó feltételezett roma-arány esetén

Gondot jelentene-e a tanításban, ha osztályában a roma tanulók aránya 50% vagy több lenne?	Hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni?	
	Igen	Nem
Nagy gond	22	48
Megoldható gond	39	20
Nem jelentene gondot	20	10
Nem tudom	17	19
Nem válaszolt	2	3
Összesen	100	100

6. táblázat. Az oktatási szituáció nehézségi fokának megítélése a roma nyelvtanulási hajlandósággal összefüggésben 30-50% feltételezett roma-arány esetén

Gondot jelentene-e a tanításban, ha osztályában a roma tanulók aránya 30–50% vagy több lenne?	Hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni?	
	Igen (%)	Nem (%)
Nagy gond	7	20
Megoldható gond	45	46
Nem jelentene gondot	36	11
Nem tudom	7	10
Nem válaszolt	5	13
Összesen	100	100

7. táblázat. Az oktatási szituáció nehézségi fokának megítélése a roma nyelvtanulási hajlandósággal összefüggésben 10–30% feltételezett roma-arány esetén

Gondot jelentene-e a tanításban, ha osztályában a roma tanulók aránya 10–30% vagy több lenne?	Hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni?	
	Igen (%)	Nem (%)
Nagy gond	2	6
Megoldható gond	22	29
Nem jelentene gondot	66	47
Nem tudom	7	8
Nem válaszolt	3	10
Összesen	100	100

A nyelvtanulási hajlandóság és a szülők iskolai végzettsége között adataink alapján nincs szignifikáns összefüggés. Megfigyelhető viszont, hogy mintánkban a magasabb anyai iskolai végzettség mellett kisebb az aránya azoknak, akik hajlandóak volnának cigány nyelvet tanulni. Az anyai iskolázottság mentén figyelemre méltó az az adat, mi szerint, hogy az egyetemi végzettségű anyák gyerekeinek 72%-a nem lenne hajlandó roma nyelvet tanulni (8. táblázat). Az egyetemi végzettségű apák gyerekeinek háritása (65%) ehhez képest az átlag körüli (9. táblázat).

Az apai végzettség szerint rendezett adatok (9. táblázat) az egyes végzettségi szinteken 27% és 41% közötti hajlandóságot valamint 58% és 73% közötti elutasítást mutatnak.

Az apai és az anyai iskolai végzettség esetleges hatását tovább kutatva, és összevontan szülői végzettségként vizsgálva (10. táblázat), úgy tűnik, hogy minél iskolázottabbak a szülők, annál kisebb arányban hajlandóak gyerekeik egy roma nyelvet megtanulni.

8. táblázat. A hallgatók roma nyelv elsajátítási hajlandósága az anyai végzettség szerint

Hajlandó lenne-e egy roma nyelvet megtanulni?	Anyai iskolai végzettsége				
	8 általános N=18 (%)	Szaktanárs- képző N=47 (%)	Középiskola N=114 (%)	Főiskola N=84 (%)	Egyetem N=50 (%)
Igen	56	34	38	33	22
Nem	44	64	61	63	72
Nem válaszolt	0	2	1	4	6
Összesen	100	100	100	100	100

9. táblázat. A hallgatók roma nyelv elsajátítási hajlandósága az apai végzettség szerint

Hajlandó lenne-e egy roma nyelvet megtanulni?	Apai iskolai végzettsége				
	8 általános N=11 (%)	Szaktanárs- képző N=74 (%)	Középiskola N=86 (%)	Főiskola N=72 (%)	Egyetem N=69 (%)
Igen	27	39	41	29	31
Nem	73	60	58	67	65
Nem válaszolt	0	1	1	4	4
Összesen	100	100	100	100	100

10. táblázat. Hajlandóság roma nyelv elsajátítására a két szülő összevont iskolai végzettsége szerint

Hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni?	A két szülő iskolai végzettsége		
	Legalább az egyik diplomás N=171 (%)	Legalább az egyik érettségizett N=98 (%)	Mindkettőnek érettséginél kevesebb N=37 (%)
Igen	31	40	43
Nem	69	60	57
Összesen	100	100	100

A szülők végzettségét együttesen tekintve, a statisztikai próba megerősíti ezt a feltevésünket. Tény, hogy az alacsonyabb végzettségűek számára általában véve is alacsonyabb társadalmi presztízsű kulturális javak érhetőek el, illetve a társadalmi rétegek közötti távolságok markánsan kifejezésre jutnak az iskoláztatási lehetőségek és szokások eltéréseiben is.

A nyelvtanulási hajlandóság tekintetében a településtípus – mintánkra vonatkoztatva – nem differenciáló tényező: bármely településtípusból származó hallgatók hasonló arányban utasítják el, ugyancsak hasonló arányban sajátítanak el bármelyik roma nyelvet.

A nyelvtanulási hajlandóság és az érettségi eredmények között sincs meghatározható összefüggés.

A cigány kultúra közvetítésének javasolt nyelvével kapcsolatban a 11. táblázat alapján a következő megállapítást tehetjük: ha a hallgató nyelvtanulási hajlandóságát és az általa javasolt tannyelvet vetjük össze, azt találjuk, hogy azok, akik magyar nyelven taníttatnák a romák számára a saját kultúrájukról szóló ismereteket, 79%-ban elutasítják egy roma nyelv elsajátítását, miközben azok, akik saját roma nyelvükön közvetítenék a roma kultúrát, csak 51%-ban utasítják el a roma nyelvtanulást. Az összefüggés 100%-os szinten szignifikáns. Azt kell mondanunk, hogy hallgatóink következtetések: akik szerint magyar nyelven kell tanítani, azok volnának a legkisebb arányban hajlandók megtanulni valamilyen roma nyelvet, és a legtoleránsabb – a saját kultúra nyelvét támogató – választ adók hajlandók a legnagyobb arányban a kisebbségi kultúra nyelvét elsajátítani.

11. táblázat. Roma nyelvsajátítási hajlandóság a roma kultúra közvetítésnek javasolt tannyelvvel összefüggésben

Hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni?	Milyen nyelven kellene tanítani nemzeti kultúrájukat?		
	Magyar nyelven N=101 (%)	Kiválasztott roma nyelven N=72 (%)	Adott kultúra nyelvén N=117 (%)
Igen	21	37	48
Nem	79	63	51
Összesen	100	100	100

Számosság-érzékenység

A számossággal összefüggő beállítódásról néhány helyen már korábban is szóltunk. A kifejezés romák és nem romák osztálytermi jelenlétére, feltételezett létszámarányára való hallgatói reagálásra utal. A hallgatókhoz intézett kérdés a következő volt: Gyakorló pedagógusként gondot jelentene-e önnek, ha osztályában roma tanulók lennének? A válaszokat háromfokozatú skálán lehetett megadni (nem jelentene gondot, megoldható gondot jelentene, nagy gondot jelentene) oly módon, hogy a feltételezett roma-arányokat is meghatároztuk. Ebben szintén háromféle arányt tüntettünk fel: 10–30%, 30–50% közötti és 50% fölötti arányokat.

A roma tanulók feltételezett létszámarányát és a hallgatói beállítódás összefüggését tekintve egyértelműen kitűnik, hogy minél kevesebb romával számolnak a hallgatók, annál kevésbé ítélik problematikusnak az elképzelt tanítási helyzetet, azaz csökkenő roma tanuló-arány mellett a megoldhatóság irányába dúsulnak fel a vélemények (12. táblázat).

12. táblázat. Az oktatási szituáció nehézségi fokának megítélése különböző feltételezett roma-arányok esetén a teljes minta%-ában

Roma tanulók aránya	Gondot jelentene-e a tanításban, ha osztályában roma tanulók lennének?			
	Nagy gond (%)	Megoldható gond (%)	Nem jelent gondot (%)	Nem tudom (%)
50% vagy több	38	26	13	18
30–50%	15	45	19	9
10–30%	4	26	53	8

Ezt az összefüggést egyénileg is vizsgáltuk mindazok körében, akik mindhárom arányt értékelték. (Ez 216 főt jelent.) Az eredményeket a 13. táblázat tartalmazza.

13. táblázat. Számosság-érzékenység – egyéni véleményváltozások a feltételezett létszamarányok változásának függvényében

Feltételezett roma-arány az osztályban			Véleményváltozás mértéke	Válaszolók száma	Válaszolók aránya
50% felett	30–50%	10–30%			
Nagy gondot jelentene	Megoldható gondot jelentene	Nem jelentene gondot	háromfokozatú	48	22%
<i>Háromfokozatú, többségi irányú összesen</i>				48	22%
Nagy gondot jelentene	Nagy gondot jelentene	Megoldható gondot jelentene	kétfokozatú	31	14%
Nagy gondot jelentene	Megoldható gondot jelentene	Megoldható gondot jelentene	kétfokozatú	15	7%
Megoldható gondot jelentene	Megoldható gondot jelentene	Nem jelentene gondot	kétfokozatú	34	16%
Megoldható gondot jelentene	Nem jelentene gondot	Nem jelentene gondot	kétfokozatú	23	11%
<i>Kétfokozatú, többségi irányú összesen</i>				103	48%
Nagy gondot jelentene	Nagy gondot jelentene	Nagy gondot jelentene	egyfokozatú	9	4%
Megoldható gondot jelentene	Megoldható gondot jelentene	Megoldható gondot jelentene	egyfokozatú	18	8%
Nem jelentene gondot	Nem jelentene gondot	Nem jelentene gondot	egyfokozatú	25	12%
<i>Egyfokozatú összesen</i>				52	24%
<i>Egyéb</i>				13	6%
<i>Vizsgált minta összesen</i>				216	100%

A számasság meghatározó voltára utal, hogy a válaszolók 76%-a az eltérő roma-tanuló-arányokat eltérő nehézségű oktatási helyzetnek tekinti. Ezzel szemben a válaszadók 24%-a nem tesz különbséget a romák aránya alapján.

A válaszadás azonban nem automatikus abban az értelemben, hogy nem azt tapasztaljuk, hogy a fokozódó roma-arányokat a hallgatóink fokozatosan egyre problematikusabb oktatási szituációként értékelnék. (Bár létezik egy ilyen hallgatói csoport, de ők az összes válaszadónak csak 22%-át teszik ki.) Sokkal inkább arról van tehát szó, mintha létezne egy számasságbeli határ, amely felett megváltozik a hallgató minősítése a szituációról. (Legalábbis a válaszok mintegy fele erre utal, amennyiben a kérdőíven feltüntetett háromféle százalékos arányhoz kétféle nehézségi fokozatot rendel.) Azt mondhatjuk tehát, hogy a válaszolók durván fele kétfokozatú, negyede háromfokozatú, másik negyede egyfokozatú mérlegelést mutat.

Az egyfokozatú mérlegelést adó csoporton belüli megoszlásra utalva megjegyezzük még, hogy a hallgatók 12%-a számára a roma tanulók tanórai jelenléte semmikor nem jelentene pedagógiai problémát, 8%-uk számára jelenlétük arányuktól függetlenül mindig megoldható problémát jelentene, míg 4%-uk számára mindenképpen nagy gondot jelentene bármilyen arányban volnának is jelen.

Az csak elvétve fordul elő, hogy valaki a nagyobb roma-arányt tekinti könnyebbnek, a kisebb mértékű roma-jelenlétet pedig problematikusabbnak. A többségi attitűd kifejeződése nyilvánvaló: szinte elképzelhetetlen ugyanis, hogy a romák arányának növekedése ne nehézségként jelentkezne a hallgatói gondolkodásmódban. A romák feltételezett számassága az oktatási szituáció nehézségi fokának megítélésében kimutathatóan szerepet játszik.

A számassággal összefüggő attitűd és a szülői végzettség esetleges kapcsolatát is vizsgáltuk, de változóink között erős tendenciaszerű összefüggéseket nem találtunk, a χ^2 próba nem igazolt ilyeneket. Ez azt jelenti, hogy a 14. táblázat alapján az adataink alapján a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja az oktatási szituáció roma-aránytól függő nehézségi fokának megítélését.

14. táblázat. A romapedagógiai felkészültség megítélése eltérő roma arányok esetén a teljes minta%-ában

Milyennek ítéli meg romapedagógiai felkészültségét?	Ha osztályában a roma tanulók aránya 50% vagy több lenne? (%)	Ha osztályában a roma tanulók aránya 30–50% lenne? (%)	Ha osztályában a roma tanulók aránya 10–30% lenne? (%)
Hiányosnak	78	58	40
Megfelelőnek	8	24	29
Jónak	3	3	15
Nem válaszolt	11	15	16
Összesen	100	100	100

Miután már tudjuk, hogy milyen helyzetben mekkora nehézséget érzékelnek hallgatóink, azt tekintjük át, hogy érzésük szerint mennyire vannak ezekre a helyzetekre fölkészülve.

Megállapítható, és nem igényel különösebb magyarázatot, hogy minél kisebb az osztályban a roma tanulók aránya, annál megfelelőbbnek tartják a hallgatók pedagógiai felkészültségüket. A tudás, illetve a pedagógiai kompetencia ennek értelmében viszonyjellegű kategória; minősítése azoktól a körülményektől is függ, amelyek között alkalmazni kívánjuk őket.

Érdeemes azt is megvizsgálni, van-e kapcsolat a romapedagógiai felkészültség minősítése és a pedagógiai helyzet nehézségi fokának megítélése között. A statisztikai próba erősen szignifikáns összefüggéseket mutatott ki.

A hallgatók zöme (244 fő) hiányosnak minősíti felkészültségét, és ennek a részmintának közel fele (44%) nagy gondot jelentőnek ítéli meg a romatöbbségű helyzetet. Megfelelőnek ítélt felkészültség mellett azonban jóval kisebb arányban érzékelik nagy gondot jelentőnek a helyzetet, tehát a kompetenciaérzés megfelelő felkészítéssel növelhető volna (15–17. táblázat).

15. táblázat. A felkészültség és a pedagógiai helyzet nehézségi fokának megítélése romatöbbségű osztálytermi helyzetben

Gondot jelentene-e a tanításban, ha osztályában a roma tanulók aránya 50% vagy több lenne?	Milyennek ítéli meg jelenlegi romapedagógiai felkészültségét, ha osztályában a roma tanulók aránya 50% vagy több lenne?			
	Nem válaszolt N=26 (%)	Hiányosnak N=244 (%)	Megfelelőnek N=24 (%)	Jónak N=7 (%)
Nagy gond	23	44	29	14
Megoldható gond	15	28	33	29
Nem jelentene gondot	23	10	29	57
Nem tudom	39	18	18	0
Összesen	100	100	100	100

16. táblázat. A felkészültség és a pedagógiai helyzet nehézségi fokának megítélése 30–50% között feltételezett roma-arány esetén

Gondot jelentene-e a tanításban, ha osztályában a roma tanulók aránya 50% vagy több lenne?	Milyennek ítéli meg jelenlegi romapedagógiai felkészültségét, ha osztályában a roma tanulók aránya 30–50% vagy több lenne?			
	Nem válaszolt N=21 (%)	Hiányosnak N=178 (%)	Megfelelőnek N=70 (%)	Jónak N=9 (%)
Nagy gond	15	23	6	11
Megoldható gond	38	49	60	33
Nem jelentene gondot	33	16	30	56
Nem tudom	14	12	4	0
Összesen	100	100	100	100

17. táblázat. A felkészültség és a pedagógiai helyzet nehézségi fokának megítélése 10–30% között feltételezett roma-arány esetén

Gondot jelentene-e a tanításban, ha osztályában a roma tanulók aránya 10–30% lenne?	Milyennek ítéli meg jelenlegi romapedagógiai felkészültségét, ha osztályában a roma tanulók aránya 30–50% vagy több lenne?			
	Nem válaszolt N=27 (%)	Hiányosnak N=124 (%)	Megfelelőnek N=88 (%)	Jónak N=46 (%)
Nagy gond	0	8	2	2
Megoldható gond	30	35	24	20
Nem jelentene gondot	59	43	68	78
Nem tudom	11	14	6	0
Összesen	100	100	100	100

10–30%-os roma-arány mellett még mindig a hiányos felkészültség érzése uralkodó, de a válaszokban számottevővé válik a magukat megfelelő felkészültséggel rendelkezőnek tekintők megjelenése is. Megfelelőnek ítélt felkészültség mellett itt is jóval kisebb mértékű a problematizálás, vagyis a helyzet megoldhatósága sokkal inkább megjelenik a magukat megfelelő felkészültségűnek tartó hallgatók válaszaiban.

Ha a válaszok megoszlását a legalacsonyabb (10–30%-os) feltételezett roma arány mellett vizsgáljuk, azt látjuk, hogy még mindig a hiányos felkészültség érzete domináns, de növekszik az ebben a helyzetben magukat megfelelő felkészültségűnek tekintők száma, és egyedül itt válik a hallgatók számára is értelmezhetővé a „jó felkészültség” kategóriája, amennyiben válaszaikban ez a kategória is értékelhető elemszámmal (46 fő) jelenik meg.

Mindhárom táblázat adatai szignifikáns összefüggést mutatnak, és ennek az összefüggésnek az értelmében minél magasabb szintűnek tartják a tanárjelölt hallgatók saját romapedagógiai felkészültségüket, annál kevésbé tekintik gondot jelentőnek a romák jelenlétét az osztályban. Vagyis megfelelő pedagógiai felkészítéssel csökkenthető volna a romajelenlét problematikusnak ítéltése.

Ha feltesszük a kérdést, hogy a számosságán túl milyen tényezők befolyásolják még a hallgatók kompetencia-érzését, azt mondhatjuk, hogy sem kor, sem a szülők iskolai végzettsége, sem a romákról szerzett vélemények forrásai szerint nem különböznek szignifikánsan a megkérdezettek. Van azonban különbség a megkérdezettek neme, szakja és érettségi átlageredménye szerint. Jelen tanulmányunkban csak a nemi különbségekre utaló adatainkat mutatjuk be. A 18–20. táblázatok a romapedagógiai felkészültség szubjektív megítélésére vonatkozó adatainkat tartalmazza nemenként és különböző feltételezett roma-arányok esetén.

Mintánkban a férfi hallgatók szignifikánsan magasabbra értékelik felkészültségüket, mint a nők. Ez arra utal, hogy ők kevésbé érzik magukat tehetetlenek adott pedagógiai helyzetben, illetve ők engedhetik meg maguknak kevésbé, hogy így érezzék. Ez még akkor is így lehet, ha esetleg az ugyanolyan szintű tudásukat értékelik magabiztosan magasabbra, mint a nők. Figyelembe véve, hogy férfi hallgatóink a mintában idősebbek,

ez is magyarázatul szolgálhat a jelenségre. Arra gondolva, hogy a tekintély és a hatalom a cigány kultúrákban is, mint máshol, különbözőképpen oszlik meg a nemek között, feltételezhető, hogy a férfi tanárok elfogadásának esélyei eleve jobbak volnának. A pedagóguspálya elnöiesedésének problémájára azonban e helyütt csupán utalni tudunk.

18. táblázat. *A romapedagógiai felkészültség megítélése nemenként romatöbbségű oktatási szituációt feltételezve*

Nem	Milyennek ítéli meg jelenlegi romapedagógiai felkészültségét, ha osztályában a roma tanulók aránya 50% vagy több lenne?		
	Hiányosnak (%)	Megfelelőnek (%)	Jónak (%)
Nő	81	6	1
Férfi	70	12	6

19. táblázat. *A romapedagógiai felkészültség megítélése nemenként 30–50%-os romaarányt feltételezve*

Nem	Milyennek ítéli meg jelenlegi romapedagógiai felkészültségét, ha osztályában a roma tanulók aránya 30–50% lenne?		
	Hiányosnak (%)	Megfelelőnek (%)	Jónak (%)
Nő	62	19	2
Férfi	48	33	5

20. táblázat. *A romapedagógiai felkészültség megítélése nemenként 10–30%-os romaarányt feltételezve*

Nem	Milyennek ítéli meg jelenlegi romapedagógiai felkészültségét, ha osztályában a roma tanulók aránya 10–30% lenne?		
	Hiányosnak (%)	Megfelelőnek (%)	Jónak (%)
Nő	41	30	11
Férfi	37	24	26

Összegzés

Tanulmányunkban érintettük a pedagógusképzésnek a témával, illetve a problémával való néhány kapcsolódási pontját, amennyiben tanárjelöltek romákról való gondolkodás-módját vizsgáltuk.

A vizsgált mintára vonatkozóan kimutattunk néhány összefüggést a romákról való hallgatói gondolkodásmód és bizonyos háttér-tényezők között, ezáltal az előítélet-struktúrák finomabb feltárásához újabb támpontok, újabb adalékok megfogalmazásával járultunk hozzá.

Hallgatóink a romaoktatást problematikusnak ítélik, és ebben a problematizálásban az iskolai osztályokban a cigány tanulók feltételezett számossága a leginkább meghatározó. Várható feladataik ellátására hallgatóink nem érzik feltétlenül késznek, illetve eléggé felkészültnek magukat. Távolságtartásuk kimutatható a romákkal kapcsolatban, mégpedig jellemzően a szülői – dominánsan anyai – iskolázottság mentén. Ugyanakkor egyfajta nyitottságot, és fogékonyságra utaló jeleket is találtunk például a roma nyelvekhez (kultúrához) való viszonyukat tekintve.

Kutatásunkban megerősítést nyert, hogy a társadalmi különbségek érzékelése, megítélése az iskolázottsággal összefügg.

Vizsgálatunk eredményei megerősíti, hogy a lehetséges optimális minták közvetítésében jelentős szerepe van és lehet az iskolának mint véleményformáló tényezőnek, ugyanakkor láttuk azt is, hogy az iskolának jellemzően a főiskolai végzettségű szülők gyerekei tulajdonítanak nagy jelentőséget, pontosabban ők azok, akik legnagyobb arányban tekintik az iskolát a többi tényezőhöz képest a legmeghatározóbb véleményformáló tényezőnek.

Kutatási adataink alapján úgy látjuk, hogy a „romakérdés” megítélésében a szokásos szociológiai háttér-tényezők mellett a válaszokból nyert adatok struktúráját döntő módon befolyásoló tényezőként kell számon tartani a romák számosságára vonatkozó információkat és feltevéseket.

Amíg a nemzeti kisebbségek oktatása elsősorban nyelvi-kulturális kérdés, addig a romaoktatásban ugyanezen szempontok sajátosan vetődnek fel: elég csak a nyelvváltás, nyelvelhalás jelenségére gondolnunk. Ez azt valószínűsíti, hogy a hatékony oktatás más kisebbségek oktatásához képest eltérő módon volna lehetséges. Amint *Szépe György* (2001) jelzi, a megoldáshoz valószínűleg félre kellene tudni tenni a szokásos európai mintákat (ezek kizárólagosságát). A viszonylag stabil nyelvhez és az írásbeliséghez kötött kultúra fogalmának meghaladása, kitágítása is szükségesnek látszik.

Végezetül tudatosítanunk kell, hogy vizsgálatunk háttérében több mint fél évszázada rögzült iskolakoncepció áll, amely alapvetően mind a mai napig meghatározza a közoktatás pedagógusainak mentalitását és tudását. A közoktatás feladatai és az ezt kiszolgáló pedagógiai értékek lényegileg egy középosztályi értékrendet vállaló szempontrendszer szerint strukturálódtak; ezen az sem változtatott, hogy a kilencvenes évektől megváltozott a cigányság iskola-elhagyási szokása, s általuk új, figyelemre méltó, az iskoláztatást befolyásolására törekvő szempontok jelentkeztek. Az uralkodó iskolakép és képzési struktúra nem fogadta igazán magába a hátrányos helyzetű – korántsem homogén – csoportokkal való lehetséges bánásmódokat, s a reformpedagógiák és alternatív pedagógiák sem ígérenk releváns megoldási módokat. A többségi társadalom iskoláztatásban kodifikált jövőképe, világképeinek elemei olyan kényszerítő erővel jelennek meg, hogy nyomukban alig kezelhető konfliktusok keletkeznek. E kellően nem tudatosított és nem tisztázott helyzet egyik következménye, hogy a tanárjelölt hallgatók képzésében is tudatosítatlan marad: a felkészítés nem lehet addig eredményes, amíg a hátrányos helyzetű tanulók is-

meretéből nem fakadnak pedagógiai célok. Megítélésünk szerint nem „romapedagógia”, hanem egy kisebbség-pedagógia jelenthetné azt a megközelítésmódot, amelynek talaján kialakítható lenne olyan tanári magatartás, olyan attitűd, amely magába olvasztja a középiskolai hagyományhoz kevésbé illeszkedő gyerekekkel és felnőttekkel való bánásmódot, kommunikációt, a szükséges pedagógiai, pszichológiai ismereteket, s mindennek előtt a kellően nem ismert cigány kultúra értékékként való elfogadását és az arra való építkezést egy korszerű kultúrákövetésben.

Köszönetnyilvánítás: Ezúton is szeretnénk megköszönni Andor Mihálynak kéziratunk átdolgozásához nyújtott önzetlen segítségét.

Irodalom

- Allport, G. W. (1935): Attitudes. In: Mc. Murchison (szerk.): A Handbook of Social Psychology. Worcester, Mass. Clark University Press, 798–844.
- Allport, G. W. (1979): *Az attitűdök*. In: Halász László, Hunyady György és Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 41–57.
- Berey Katalin és Horváth Ágota (1990): *Esély nélkül*. VITA Kiadó, Budapest.
- Bogardous, E. S. (1931): Fundamentals of social psychology. Century, New York.
- Bogardous, E. S. (1933): A social distance scale. J. Sociol. Soc. Res., 265–271.
- Edwards, A. L. és Kilpatrick, F. P. (1948): A technique for construction of attitude scales. J. Appl. Psychol., 32., 374–384.
- Folsom, J. K. (1931): Social psychology. Harper, New York.
- Guttman, L. (1944): A basis for scaling qualitative data. American Social Review, 9., 139–150.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. OKI, Budapest.
- Halász László, Hunyady György és Marton, L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Holiday, B. E. (1933): Größenkonstanz der Sehdinge bei Variation der inneren und ausseren Wahrnehmungbedingungen. Arch. Ges. Psychol. 88. 551–598.
- Katz, D. (1960): The functional approach to the study of attitudes. Publ. Opin. Quart. 24. 163–204.
- Katz, D. (1979): Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. In: Halász László, Hunyady György és Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 105–122.
- Kemény István (1996): *A romák és az iskola*. Educatio, 71–83.
- Kemény István, Rupp Kálmán, Csalogh Zsolt és Havas Gábor (1976): *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó 1971-ben végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.
- Klimpfinger, S. (1933): Über den Einfluss von intentionaler Einstellung und Übung auf die Gestaltkonstanz. Arch. Ges. Psychol., 88. 599–608.
- Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*. 12. sz. 3–14.
- Murphy, G. és Murphy, L. B. (1931): Experimental Social Psychology. Harper, New York. 709. 11
- Nagy Mária (2001): Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén. *Iskolakultúra* 12. sz. 43–57.

Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna

- Polónyi István (2000): *Magyarország emberi erőforrás helyzete a XXI. században és annak oktatáspolitikai hatásai*. Kézirat.
- 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 (1997): *Jelentés a magyarországi cigányok oktatásáról*. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára, Budapest.
- Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. Jossey-Boss, San Francisco.
- Selltiz, Jahoda, Deutsc és Coook (1966): Attitude scaling. In: *Attitudes*. (szerk.) M. Jahoda, N. Waren., Penguin Books 305–325., magyarul In: Halász, Hunyady és Marton (1979) 131–150.
- Szabó Ildikó és Horváth Ágnes (1995): „Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról”, *Iskolakultúra*, 24. sz.
- Szépe György (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs.
- Wicker, A. W. (1969): Attitudes versus actions: the relationship of verbal and over behavioural responses to attitude objects. *J. of Soc. Issues*, 25. 41–78.

ABSTRACT

JÁNOS GÉCZI, ZSUZSANNA HUSZÁR, ANDRÁS SRAMÓ AND JULIANNA MRÁZIK:
STUDY OF STUDENT TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ROMAS

The present paper reports the first results of a study of attitudes conducted in the Department of Educational Methodology at the University of Pécs. Some elements of attitudes to Romas were studied on a sample of 316 trainee teachers with the aim of obtaining a relevant diagnosis and of sensitizing students to this controversial issue.

We wanted to get a clear picture of the students' level of knowledge about minorities, the sources of their images of Roma, their assessment of their own pedagogical readiness and their linguistic attitudes.

From our results we highlight that our students know very little about the ethnic minorities of Hungary, but they estimate the level of their knowledge of Gypsies the highest. Our students consider educating Romas to be problematic. Part of the problem is thought to be the presumed ratio of Romas in classes, their number plays a large part in judging the level of difficulty of the teaching situation. Assuming a growing presence of Romas, students regard the teaching situation as progressively more difficult and themselves as less prepared. Male students think that they are more prepared, whereas females would be more willing to learn the Roma language.

It is a general tendency that the more educated the students' parents are, the less willingness there is on the students' part to learn the Roma language. The highest ratio is among those who urge for the use of the Roma language for educational purposes.

Although the actual contents of students' opinions of Romas were not studied, the expression of the majority attitude is obvious, as the increasing presence of Romas is solely interpreted as a source of problems in students' responses.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 1. 31–61. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Géczy János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna, Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet. H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6. E-mail: gezy_janos@axelero.hu