

## Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén

*A cigány tanulók iskoláztatásával kapcsolatban az utóbbi évtizedben örvendetesen sok és sokféle tapasztalat halmozódott fel (emlétként és a teljesség igénye nélkül csak néhányra utalunk: Forray R. K., Hegedűs T. A. (1995); Havas G., Kemény I., Liskó I. (2001); Kemény I. (1996); Kertesi G. (1995); Radó P. (2000); Réger Z. (1995). Viszonylag kisebb figyelem irányult mindeddig a „másik” oldalra: a nevelésükkel, oktatásukkal foglalkozó pedagógusokra, illetve arra, hogy az ő felkészítésükben hogyan jelennek meg a felhalmozott ismeretek, hogy az ő iskolai gyakorlatukat milyen szakmai támogató-segítő rendszer veszi körül e téren.*

**E**zek a kérdések egyre inkább megkerülhetetlenek, hiszen – örvendetes módon – a cigány tanulókkal egyre nagyobb számban találkozunk az iskolarendszer minden fokozatán. Különösen megnőtt számuk és arányuk a kilencvenes évek magyarországi iskoláiban, elsősorban a középiskolázás kiterjedése (expanziója) nyomán. Éppen e jelenség elemzői figyelmeztetnek arra, hogy az expansió nyomán (amikor tehát a tanulók egyre nagyobb arányban, egyre hosszabb ideig benn maradnak az iskolarendszerben) olyan „új” tanulói rétegek is tömegesen megjelennek a magasabb iskolafokokozatokon, akiknek a körében a tanulási tradíciók kevésbé alakultak ki és akiknek a tanítására a hagyományos tanári szakmai kultúra kevésbé van felkészülve. Green az expansió jelenségét nemzetközi összehasonlító adatokra építő, alapvetően elméletalkotó munkájában azt állítja, hogy e jelenségnek a „törvényszerűségei” is kimutathatóak, a változások „előre jelezhetőek”. (Green, 1980) Ilyen előre jelezhető jelenségnek látja „az utolsó belépők törvényét”, azaz azt a jelenséget, hogy egy adott – lassan teljessé váló – iskolafokozatra utolsóként belépő társadalmi csoportok jól definiálható módon a társadalom leghátrányosabb szociokulturális rétegeiből kerülnek ki. Akkor, amikor annak az iskolafokozatnak az elvégzése már szinte semmi kézzel fogható előnnyel nem jár a többség számára. Az utolsó belépők számára e fokozatnak az elvégzése arra szolgál, hogy a „kudarcot”, a „lemaradás katasztrófáját” elhárítsák, ami – valljuk be – nem jelent olyan pozitív motivációt, mint a korábban belépők számára jelentett a magasabb iskolai végzettség és az azzal járó társadalmi előnyök megszerzésének célja. Ráadásul amire „az utolsó belépők” az adott iskolafokozatot elvégzik – ha elvégzik –, az már semmiféle előnnyel nem jár, hiszen a többség régóta tömegesen egy magasabb iskolafokozaton tanul.

A magyar oktatási rendszerben ma általános, illetve általánossá váló iskolafokozatokra (az általános iskola felső tagozata mindenképpen ilyennek tekinthető, de lassan a középfokú képzés is) utolsóként belépők között kiugróan magas arányban találjuk a cigányságból származó tanulókat. Amikor tehát az ő iskolai pályafutásukról és iskolai kudarcaikról gondolkodunk, nem kerülhetjük meg a bevezetőben jelzett kérdéseket, és megfogalmazhatjuk azt a feltevést is, hogy a pedagógusok felkészültségének vizsgálata hozzájárulhat az e tanulói rétegek számára nyújtott iskolai szolgáltatások sikeresebb és eredményesebb megszervezéséhez.

2000 tavaszán az Oktatási Minisztérium megbízásából kutatást kezdtünk a témáról. A kutatást részben olyan felsőoktatási intézményekben folytattuk, ahol pedagógusképzésre is sor kerül. Intézményvezetőknél és tanszékvezetőknél történt előzetes tájékozódás alapján olyan oktatókat kerestünk meg, akik a fenti témákban az utóbbi öt évben kurzust, felkészítést tartottak, és kérdőív segítségével tájékoztunk e képzések tartalmáról és körülményeiről. Ezt egészítette ki 2001 február-márciusában egy olyan kérdőíves adatfelvétel, amelyben a cigány tanulók magasabb (20 százalék fölötti) arányával jellemzett iskolákban tanító, pedagógus végzettséget az utóbbi öt évben szerzett fiatal pedagógusok (N = 540) körében tájékoztunk arról, hogy jelenlegi munkájuk fényében hogyan értékeli felkészítésüket, milyen gyakorlati problémákkal találkoznak mindennapos munkájuk során. A felvételt a TÁRKI munkatársai bonyolították le. (TÁRKI, 2001) Jelen tanulmány ez utóbbi, alapvetően problémafeltáró jellegű kutatásnak az első eredményeit foglalja össze.

### Az iskolákról

540 megkérdeztünk 264 iskolában dolgozik. Nem tudjuk természetesen, hogy min-tánk mennyire reprezentálja a cigány tanulókat nagyobb számban oktató/nevelő magyarországi iskolákat, hiszen nem szokásos mintavétellel kerestük meg iskoláinkat, hanem eleve olyan listák alapján, amelyek a cigány tanulók magasabb arányával leírható iskolákat tartalmazták. (TÁRKI, 2001) Az alábbiakban tehát a vizsgálatban szereplő mintáról lesz szó.

Az iskolák többsége (181, azaz 69 százalék) „normál” általános iskola, de 20 óvodát is működtető, 14 csak általános iskola részeként (feltehetőleg tagiskolaként) működő, 16 speciális, 11 általános és szakiskolaként, valamint 4 Általános Művelődési Központ részeként működő intézményt is találunk köztük. Középfokon 4 iskolánk működik (2 szakiskola és 2 szakközépiskola), 14 intézményünket viszont egyik kategóriába sem tudta a megkérdezett pedagógus besorolni. Az iskolák 91 százalékát (231 iskola) helyi, 20-at pedig megyei önkormányzat tartja fenn. Az egyházi és alapítványi fenntartók 2–2 iskolával vannak jelen mintánkban. Iskoláink csaknem kétharmada (61 százalék) községekben található, csaknem felük (48 százalék) a legkisebb, 2000 fő alatti településen. Csaknem kétötödük (38 százalék) az észak-magyarországi régióban, azon belül is főként Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (23 százalék) helyezkedik el. Az intézménytípusok megoszlása erős (statisztikai értelemben szignifikáns) összefüggést mutat a települések típusával és méretével is. Az elemszámok kicsinysége miatt az összefüggés bár kimutatható, de valamivel gyengébb a régiók, valamint a megyék szerinti bontásban is. Ennek alapján megfogalmazhatunk néhány hipotézist a különböző intézmények tipikus előfordulási helyéről. (Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy ezen intézménytípusok mindegyikére jellemző, hogy bennük viszonylag magas – legalább 20 százalék fölötti – a cigány gyermekek, tanulók aránya. A megfogalmazás tehát minden esetben úgy lenne korrekt, hogy „a cigány tanulók magasabb arányával jellemezhető általános iskoláink” stb., az olvasást azonban ez a megfogalmazás nehezítené. Kérjük az olvasót, hogy minden megfogalmazás mögé értse oda ezt az összefüggést.)

A minta több mint kétharmadát kitevő (teljes) általános iskola a községi iskolák négyötödét teszi ki: a községekben kevesebb a más típusú intézmény. Ugyanakkor a 34 nem teljes, vagy óvodával együtt működtetett általános iskola kétharmada is községben található, különösen a legkisebb (az 1000 fő alatti, valamint az 1000–2000 lakossal rendelkező) településeken. Nem csoda, hogy az aprófalvasabb területeken (a Dél-Dunántúlon, illetve Baranya, Nógrád és Somogy megyében) található belőlük több. Érdekes módon ez a típusú intézmény még a települési skála másik végén, a fővárosban található meg nagyobb számban (összesen 8). Nyilván mást jelent ez az intézmény a feltehetőleg egyet-

len oktatási intézménnyel rendelkező kistelepüléseken és mást az ilyen képzési kínálatot is nyújtó fővárosban. Egyébként is fővárosi intézménykínálatunk tűnik a legszínesebbnek: a fővárosi iskolák között a „sima” általános iskolák aránya alig haladja meg a kétötödöt. Speciális általános iskolát viszont 5000 fő alatti településeken, illetve községekben nem találunk. Az intézmények típusa nem mutat statisztikai értelemben szignifikáns összefüggést az ott tanuló cigány gyerekek becsült arányával. Vagyis az, hogy hol milyen arányban találunk az iskolákban cigány tanulókat, az elsősorban a település típusától, illetve attól függ, hogy melyik régióban helyezkedik el maga az iskola.

A mai iskolarendszerek egyik jellegzetessége az, hogy az iskolán belül egyre több segítő szakma képviselőjét megtaláljuk, akik a tanítói, tanári munka kiegészítéseképpen részt vesznek a tanulók nevelésében, gondozásában. Feltételezzük, hogy vizsgált iskoláinkban is nagy szükség van ezekre a segítőkire, és azt is, hogy minél inkább jelen vannak az iskolában ezek a segítő szakmák, annál nagyobb esély van arra, hogy jó pedagógiai eredmények szülessenek az iskola nevelő-oktató munkájában, és azon belül a cigány tanulók nevelésében is. Kérdőívünkben 11 féle szakma jelenlétére kérdeztünk rá. A válaszok megoszlását az 1. táblázat mutatja.

	dolgozik	rendszeresen jár	nem is jár	nem tudja
védőnő	38 (14)	199 (75)	23 (9)	2 (1)*
könyvtáros	222 (84)	11 (4)	31 (12)	–
orvos	31 (12)	168 (64)	62 (24)	1 (0)*
gyógypedagógus	98 (37)	52 (20)	107 (41)	6 (2)*
logopédus	64 (24)	61 (23)	138 (53)	1 (0)*
pedagógiai asszisztens	109 (42)	7 (3)*	145 (55)	3 (1)*
iskolai szociális munkás	47 (18)	43 (17)	161 (61)	13 (5)
szabadidő szervező	76 (29)	3 (1)*	179 (68)	6 (2)*
drámapedagógus	73 (28)	5 (2)*	180 (68)	6 (2)*
iskolapszichológus	25 (10)	41 (16)	192 (73)	5 (2)*
konduktor	10 (4)	5 (2)*	234 (89)	15 (6)

1. táblázat. Különböző segítő szakmák, kompetenciák jelenléte az iskolákban (n=264) n (%) (Kérdés: Az Önök intézményében dolgozik-e vagy jár-e ki rendszeresen...?; \* 10 elemszám alatt)

A különböző segítő szakmák jelenléte az iskolában igen eltérő mértékű. Az iskolakönyvtáros rendszeres jelenléte csaknem általánosnak mondható (a megkérdezettek iskolájának 84 százalékában dolgozik, további 4 százalékába viszont rendszeresen kijár). Még általánosabb a védőnő jelenléte, bár itt a „rendszeres kijárás” a tipikusabb (az iskolák három negyedében), és az iskoláknak csak valamivel kevesebb mint egytizedében nem fordul meg egyáltalán védőnő. Az iskolák egynegyede nem lát orvost, kétötöde pedig gyógypedagógust. A többi segítő foglalkozás az iskolák több mint felében nem található meg.

Ha az iskolák egyéb háttérjellemzőivel vetjük össze a különböző szakmai kompetenciák jelenlétét, azt látjuk, hogy a cigány tanulók iskolán belüli aránya nincs összefüggésben azzal. A részletesebb vizsgálat azonban azt mutatja, hogy ez annak köszönhető, hogy a legtöbb cigány tanulóval rendelkező iskolák a skála két végén helyezkednek el, tehát a legtöbbféle szakemberrel ellátott, illetve éppen a különleges szakértelmet leginkább nélkülöző iskolák között. Az „átlagos” helyzet tehát éppen elfedi a problémákat, legalábbis a mindenféle szakembert nélkülöző iskolák problémáját. Ami – amint az adatok mutatják – alapvetően az iskola elhelyezkedésével van összefüggésben. Hogy a megnevezett speciális szakemberek közül hány fordul elő egyáltalán az intézményben, azt a varianciaelemzés szerint igen erősen meghatározza az, hogy milyen településtípusban, illetve milyen nagyságú településen van az iskola. (lásd a 2. és 3. táblázatot) Az elemszámok óvatosságra intenek, és a mintánk teljes reprezentativitásáról sem lehetünk meggyőződve, ám az erős összefüggés mindenképpen azt mutatja, hogy az iskolák települési jellemző-

inek vizsgálata, számításba vétele megkerülhetetlen a cigány tanulók nevelésének, oktatásának javításán gondolkodók számára.

település típusa (súlyozva)	7–11	5–6	0–4	N
Budapest	22 (69)	7 (22)*	3 (9)	32
város	32 (44)	25 (35)	15 (21)	72
község	32 (20)	55 (34)	73 (46)	160
teljes minta	86 (33)	87 (33)	91 (34)	264 (100)

2. táblázat. A 11 félé szakemberből hány fordul meg az iskolában az iskola településének típusa szerint (súlyozva) (n, %) (\* 10 elemszám alatt; a dőlten szedett előfordulások a cellaértékek statisztikailag várható értéktől való szignifikáns eltérését jelzik, ez érvényes a további jelölésekre is).

a település nagysága (lakosságszám)	7–11	5–6	0–4	N
1000 fő alatt	5 (8)*	22 (33)	40 (60)	67
1–2000 fő	12 (20)	22 (36)	27 (44)	61
2–5000 fő	18 (47)	13 (34)	7 (18)*	38
5–10.000 fő	8 (50)*	5 (31)*	3 (19)*	16
10–20.000 fő	11 (55)	7 (35)*	2 (10)*	20
20–50.000 fő	7 (44)*	6 (38)*	3 (19)*	16
50–100.000 fő	1 (17)*	2 (33)*	3 (50)*	6*
100.000 fő felett	2 (25)*	3 (38)*	3 (38)*	8*
Budapest	22 (69)	7 (22)*	3 (9)*	32
teljes minta	86 (33)	87 (33)	91 (34)	264 (100)

3. táblázat. A 11 félé szakemberből hány fordul meg az iskolában, az iskola településének nagysága szerint (n, %) (\* 10 elemszám alatt)

A fenti adatok alapján megfogalmazható, hogy a település jellege és nagysága erősen meghatározza azt, hogy az iskolákban mennyi speciális szakértelemmel rendelkező szakembert foglalkoztatnak. A minta 61 százalékát kitevő községi iskolák hátránya kiugró a városi iskolákhoz képest, és különösen elkésérítő a 2000 fő alatti létszámú kistelepedéseken működő, mintánk csaknem felét (48 százalékát) kitevő kisiskolák helyzete. Érdemes elgondolkoznunk azon, hogy az iskolában a kistelepedések megtartó erejét hirdető – egyébként jó szándékú – oktatáspolitikai, ha nem párosul a megfelelő szakember-ellátottságot szisztematikusan vizsgáló és azt különleges eszközökkel biztosító programmal, nem éppen e kisiskolák „gettósodásához” járul-e hozzá.

143 iskolában (54 százalék) tudják úgy a megkérdezettek, hogy működik ott cigány etnikai program, ám a program megléte vagy hiánya semmiféle összefüggést nem mutat az iskola egyéb háttérjellemzőivel (a település jellege, nagysága, az iskola típusa), sőt még az iskolába járó cigány tanulók arányával sem. Az azonban már igen, hogy az iskolában van-e olyan osztály, csoport, ahová csak cigány gyerekek járnak. 17 iskolában (7 százalék) állították, hogy mindegyik osztályuk ilyen, összesen viszont (ezeket is beleszámítva) 89-ben (a minta 34 százaléka) fordul elő ilyen csoport (osztály). Ezekben az iskolákban szignifikánsan magasabb a cigány tanulók aránya (átlagosan 57 százalék, a homogén cigánycsoportokat nem alakító iskolák átlagos 41 százalékos cigánytanuló-arányával szemben). Iskolatípushoz, fenntartóhoz vagy az iskola településtípusához nem köthető ez a jelenség, ám ahhoz igen, hogy az ország mely területén (melyik megyében, illetve régióban) helyezkedik el az iskola. (lásd a 4. táblázatot) Mintánkkal kapcsolatos, fent megfogalmazott aggályaink miatt érdemes óvatosan kezelnünk ezeket az összefüggéseket, de valószínű, hogy érdemes lenne feltérképezni a cigány tanulókkal kapcsolatos iskolaszervezési eljárások helyi, térségi meghatározottságait (településszerkezet, szokások, minták stb.).

régió	cigány osztályokat működtető iskolák (n, %)	az összes vizsgált iskola (n, %)
Közép-Magyarország	3 (8)*	36 (100)
Közép-Dunántúl	0*	5 (100)*
Nyugat-Dunántúl	4 (57)*	7 (100)*
Dél-Dunántúl	4 (13)*	32 (100)
Észak-Magyarország	48 (48)	101 (100)
Észak-Alföld	28 (39)	72 (100)
Dél-Alföld	2 (20)*	10 (100)
teljes minta	89 (34)	263 (100)

4. táblázat. Csak cigány tanulókból álló osztályokat szervező iskolák, régiók szerint (\* 10 elemszám alatt)

Egyéb csoportszervezési eljárásokra is rákérdeztünk iskoláinkban. A felkínált lehetőségek közül a legnépszerűbbnek a kötelező korrepetálás szervezése tűnik. Az iskolák több mint négyötödében a tanórai iskolai foglalkozások nem látszanak elegendőnek ahhoz, hogy a tanulók a tananyagot elsajátítsák, így ezekben az iskolákban kötelezővé tett korrepetálással „toldják meg” az iskolai napokat. Egyötödükben egy egész évvel (a felzárkóztató évfolyammal) egészítik ki az iskolai tanulmányokat. Az egyéb, a pedagógiai munka inkább minőségi átalakításával (etnikai foglalkozás, fejlesztő osztályok, speciális tantervű vagy tagozatos osztályok szervezésével) is bőven élnek a vizsgált iskolákban. (lásd az 5. táblázatot) Jó lenne tudni – és erről sokkal inkább pedagógiai, semmint szociológiai felméréseket kellene folytatni –, hogy mit is fednek a gyakorlatban ezek az elnevezések, milyen programok alapján, milyen módszerekkel és eredményességgel folynak ezek a foglalkozások.

	van (n, %)
kötelező korrepetálás	217 (83)
etnikai foglalkozás	128 (49)
fejlesztő osztály	109 (41)
speciális tantervű osztály	99 (38)
felzárkóztató évfolyam	61 (23)
emelt szintű képzésű (tagozatos) osztály	51 (19)

5. táblázat. Különböző csoportszervezési eljárások előfordulása a vizsgált intézményekben (Kérdés: Van-e az iskolájukban/intézményükben....)

### A pedagógusok – a felkészítésükről

A megkérdezett 540 pedagógus 37 százaléka (197) általános iskolai tanári, 36 százaléka (196) tanítói végzettséggel rendelkezik, 47-en (9 százalék) rendelkeznek középiskolai tanári diplomával (vagy azzal is), 38-an (7 százalék) óvodapedagógusival (vagy azzal is), 30-an (6 százalék) gyógypedagógusival (vagy azzal is), 32-en pedig (6 százalék) egyéb pedagógusi, nem pedagógusi diplomával rendelkeznek, vagy most tanulnak. 151-en második, 16-an harmadik diplomát is szereztek. A pedagógusképzés néhány területével kapcsolatban zárt kérdés segítségével tájékozódunk a felkészítés színvonalával való elégedettségükről (elégedetlenségükről). A válaszok átlagos megoszlását a 6. táblázat mutatja.

Az egyes képzési tartalmakat megítélő válaszolók száma (a 6. táblázat utolsó oszlopa) jól mutatja, hogy vizsgált területünk (a táblázat utolsó két sora) oktatásával nemcsak a legkevésbé elégedettek a frissen végzett tanárok, de feltehetőleg nem is nagyon találkoztak azzal: a megkérdezettek alig fele tudott egyáltalán véleményt nyilvánítani róla (hogy egyáltalán ilyen típusú stúdiumokat szükségesnek látnának-e a képzésben, arra dolgoztunk végén még visszatérünk). Feltűnő, hogy az eltérő képességű tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémákra is milyen kevéssé készítene fel a pedagógusképző intézmé-

a képzés területe	átlagos osztályzat		N
	átlag	szórás	
szaktárgy(ak) (elméleti felkészítés)	4,08 (1)	0,79	525
pszichológiai alapok	4,02 (2)	0,85	528
a gyermekek/tanulók motiválása	3,98 (3)	0,94	527
szaktárgy(ak) (módszertani felkészítés)	3,91 (4)	0,91	523
pedagógiai alapok	3,83 (5)	0,98	531
értékelés	3,64 (6)	0,98	531
pedagógus személyiség fejlesztése	3,28 (7)	1,11	497
a gyermekek/tanulók fegyelmezése	3,12 (8)	1,08	476
eltérő képességű tanulók problémái	2,96 (9)	1,15	457
a szülőkkel való kapcsolattartás	2,93 (10)	1,15	403
az osztályfőnöki munka	2,84 (11)	1,14	388
a cigány tanulók speciális problémái	2,53 (12)	1,22	273
a cigány kultúra, életmód	2,42 (13)	1,22	273

6. táblázat. A fiatal pedagógusok értékelése különböző képzési tartalmak minőségéről azokban az intézményekben, ahol pedagógusi diplomájukat megszerezték (osztályozás: 1–5) (Kérdés: Kérem, értékelje mennyiségi és minőségi szempontból, hogy a következő területekre mennyire készítette fel Önt a képző intézménye (több diploma esetén az első pedagógiai jelleg))

a képzés területe	egyetem	tanárképző	tanítóképző	óvóképző	gyógy- pedagógus képzés	teljes minta
szaktárgy(ak) (elméleti felkészítés)	4,13	4,22	4,01	3,82	3,46	4,08
szaktárgy(ak) (módszertani felkészítés)	3,94	3,88	3,95	3,86	3,31	3,91
pedagógiai alapok	3,53	3,68	3,95	4,00	4,15	3,84
pszichológiai alapok	3,66	3,96	4,11	4,00	4,08	4,02
pedagógus személyiség fejlesztése	3,07	3,20	3,29	3,76	3,42	3,28
eltérő képességű tanulók problémái	3,09	2,73	3,00	3,29	4,08	2,96
az osztályfőnöki munka	2,75	2,76	2,90	2,88	2,89	2,84
értékelés	3,71	3,53	3,72	3,42	3,85	3,64
a gyermekek/tanulók motiválása	3,84	3,91	4,05	4,09	4,00	3,99
a gyermekek/tanulók fegyelmezése	2,88	3,02	3,19	3,55	3,38	3,13
a cigány tanulók speciális problémái	2,20	2,23	2,67	3,43	2,92	2,53
a cigány kultúra, életmód	2,00	2,07	2,56	3,64	2,64	2,42
a szülőkkel való kapcsolattartás	2,68	2,79	2,98	3,61	3,08	2,94

7. táblázat. A különböző képzési tartalmak átlagos értékelése, a képző intézmény típusa szerint (osztályozás: 1–5) (Kérdés: Kérem, értékelje mennyiségi és minőségi szempontból, hogy a következő területekre mennyire készítette fel Önt a képző intézménye (több diploma esetén az első pedagógiai jellegűt)).

nyek. Bár a megkérdezett fiatal pedagógusok 84 százaléka feltehetőleg találkozott ilyen tartalmakkal – hiszen van véleménye róla –, ám a véleménye meglehetősen lesújtó. Nagyjából ez mondható el a szülőkkel való kapcsolattartásra vonatkozó felkészítésről is (erről viszont még kevesebben – a megkérdezettek 75 százaléka mondott véleményt). Ugyanakkor a tanulók motiválására való felkészítésüket sem kevésnek, sem rossznak nem tartják a megkérdezettek, és a pedagógiai, de még inkább a pszichológiai alapképzéssel sem elégedetlenek.

A különböző típusú képző intézményben végzetek sokban hasonló módon értékelik a különböző képzési tartalmakból való felkészítésüket. Néhány képzési terület megítélésében azonban szignifikáns eltérés mutatkozik a különböző típusú intézmények végzettjei között. (lásd a 7. táblázatot, azon belül a dőltten szedett adatokat) Úgy tűnik, a témánk szempontjából kulcsfontosságú területeken (az eltérő képességű tanulókra, illetve a kifejezetten a cigány tanulókra és a cigány kultúrára vonatkozó ismeretek átadása terén az óvodapedagógus-képzés és a gyógypedagógus-képzés felkészültebb, mint a többi képző

intézmény). Figyelmet (és további vizsgálatot) érdemel az a hierarchia, ami a fiatal gyakorló pedagógusainknak a speciális szakmaiságot jelentő „pedagógiai alapok” elnevezésű témakörrel adott értékeléséből kibontakozik. De talán érdemes arra is felfigyelnünk, hogy az egyetemeken végzetek – más képző intézmények volt hallgatóihoz képest – kevésbé elégedettek a pedagógus személyiség fejlesztésével, vagy hogy bizonyos feladatokra (például az osztályfőnöki munkára vagy a szülőkkel való kapcsolattartásra) általában milyen kevésbé készítenek fel ma pedagógusképző intézményeink – legalábbis a megkérdezett gyakorló pedagógusok szerint.

A különböző szakterületek megítélésében a fiatal pedagógusok nem szívesen adtak 5-ös osztályzatot, nem szívesen ítélték „kiváló”-nak képző intézményüket. Egyharmaduk (180-an) egyetlen 5-ös osztályzatot sem adott a megkérdezett képzési tartalmakra, további 169-en egy-két ötöst adtak, s csak a többiek (191-en) mutakoztak elégedettebbnek. Az összes megkérdezett 98 százaléka a 13 képzési tartalomból maximum 9-et értékelt kiválóan. Ha azonban a képző intézmény értékelésének ezt a mutatóját összevetjük mai iskolájuk értékelésével, érdekes összefüggésre bukkanhatunk. Négy iskolai terület értékelésében is meghatározónak tűnik a képző intézménnyel való elégedettség mértéke. (lásd a 8. táblázatot) Vagyis, úgy tűnik, aki a szakmai képzésével elégedettebb, az iskolai munkahelyén is elégedettebb kollégáival, főnökeivel és a tanulókkal is. Hogy ez általános beállítódással, személyiségjegyekkel van-e összefüggésben, vagy a pálya (a képző intézményekben és az iskolai munkahelyeken is jelentkező) sajátosságai iránti nagyobb affinitással, netán más, egyéb tényezőkkel, arról adataink nem igazítanak el.

a képző intézmény felkészítésének „kiváló” értékelése 13 területen	a tantestület felkészültségének értékelése		az iskola vezetőjével (vezetőivel) való kapcsolata		a tantestületen belüli munkamegosztás		a tanulók szorgalma	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
nincs ilyen terület	4,17	0,71	4,16	0,79	3,55	0,89	2,58	0,77
1–2	4,29	0,67	4,26	0,78	3,72	0,83	2,70	0,70
3 vagy több	4,52	0,65	4,61	0,67	4,01	0,86	2,93	0,81
teljes minta	4,33	0,69	4,35	0,77	3,76	0,88	2,74	0,77

8. táblázat. A pedagógusképző intézménnyel és a jelenlegi iskolai munkahellyel való elégedettség néhány mutatója (Kérdés: Ha 1–5-ig osztályoznia kellene a jelenlegi munkahelyét különböző szempontok szerint, milyen osztályzatokat adna? Az ötös jelentse a nagyon jó osztályzatot és az egyes a nagyon rosszat!)

### A pedagógusok – a tanítványaikról és az intézményekben folyó munkáról

Hogy milyen munka folyik egy intézményben, arról viszonylag keveset árulnak el a kérdőíves adatfelvételen alapuló szociológiai módszerek. Egyéb ismeretek híján viszont mégis megkíséreljük ezek alapján leírni iskoláinkat. Kérdőbiztosaink megkérték a fiatal pedagógusokat arra, hogy válasszanak ki egy olyan csoportot vagy osztályt, akiket jól ismernek (a mintánk 84 százalékát kitevő 22 óvodai csoportvezető, 271 osztálytanító és 158 osztályfőnökök szaktanár esetében a saját osztályukat), és róluk, valamint a velük folytatott munkájukról adjanak információt. Az alábbiakban ezekből villantunk fel néhányat.

Megkértük a pedagógusokat, hogy bizonyos tulajdonságok szerint jellemezzék csoportjukat, illetve mondják meg, hogy hány gyermekre jellemzőek az adott tulajdonságok, és közülük hány a cigány származású. A válaszokat (átlagszámok) a 9–11. táblázatok foglalják össze. Mindezek alapján igen különböző kép bontakozik ki a különböző szintű iskolai csoportokról, illetve a pedagógusaik által érzékelt nehézségekről.

Az óvodapedagógusok szívesebben jellemezték az általunk csekély számban felkínált pozitív tulajdonságokkal mind a teljes csoportot, mind a cigány gyermekeket (szeretnek óvodába járni, szívesen mesélnek a családjukról, aktívak és figyelők). Lényegesen le-

csökkent a megnevezettek száma, amikor problematikus tulajdonságokra került sor. A teljes csoportra és a cigány tanulókra nézve nagyjából ugyanaz a sorrend alakult ki, talán a meglehetősen rokon fogalmú „túl félszeg”, „visszahúzódó”, illetve „alig szólal meg” tulajdonságok tekintetében van némi – jelentéktelen – különbség a megítélési sorrendben. A különböző tulajdonságok esetében a cigány tanulók száma általában tükrözi a teljes mintán belüli (57 százalékos) arányukat, talán az iskolai pályafutásokban várható tanulási nehézségeiket ítélik pedagógusaik kicsit nagyobboknak, mint az osztály egészét. Feltűnő, hogy – legalábbis pedagógusaik szerint – csaknem minden gyermek (23-ból 22, illetve 13 cigány gyermekből 12) szívesen jár az óvodába. Az alsó tagozaton már némi-képp módosul a helyzet.

tulajdonságok	hány gyerekre igaz?	köztük hány a cigány gyermek? (becslés)
szeret óvodába járni szívesen mesél a családjáról, otthoni szokásaikról	22	12
aktív	17	9
figyelő	13	6
valószínűleg tanulási nehézségei	12	6
lesznek majd az iskolában	6	4
túl mozgékony	6	4
nyugtalan	5	3
pőszce	4	2
agresszív	3	2
túl félszeg	2	1
visszahúzódó	2	1
alig szólal meg	2	1
mozgása elmaradott	1	1
súlyos beszédhibás	1	1
átlagos létszám	23	13

9. táblázat. Az óvodai csoportokba járó gyermekek átlagos jellemzői, a pedagógusok szerint (n=22) (Kérdés: A csoportban hány gyerekre igazak a következő állítások? Ezek közül mennyi a cigány gyermek?)

állítások	hány gyermek?	közülük hány a cigány gyerek? (becsült arány)
szeret iskolába járni	13	7
szívesen mesél a családjáról, otthoni szokásaikról	13	6
szívesen szerepel az egész osztály előtt	10	5
szeret tanulni	8	3
valószínűleg tanulási nehézségekkel	6	4
küszködik majd a felső tagozaton	6	4
gyenge képességű	5	2
könnyen tanul	5	2
túlkoros	3	2
kimagaslóan tehetséges	2	1
súlyos magatartási problémái vannak	2	1
alig szólal meg	2	1
dyslexiás	2	1
nincs barátja/barátnője az osztályban	1	0
átlagos létszám	18	9

10. táblázat. Az alsó tagozatos osztályokba járó gyermekek átlagos jellemzői, a pedagógusok szerint (n=273) (Az osztályban hány gyerekre igazak a következő állítások? Mennyi köztük a cigány gyerek?)

A tanítók ez esetben is több tanulót jellemeztek a pozitív tulajdonságokkal (szeret iskolába járni, szívesen mesél a családjáról, szívesen szerepel az osztály előtt, szeret tanulni), ám a cigány tanulók esetében ez utóbbi állítást megelőzte két negatív becslés is: több



gyerekről gondolja úgy tanítója, hogy a felső tagozaton valószínűleg tanulási nehézségei lesznek, valamint hogy gyenge képességű, mint azt, hogy szeret tanulni. A két rangsor itt már több helyen eltér, mint az óvodás csoportok esetében: a cigány gyermekek között a pedagógusok az osztály egészéhez képest kevesebb kimagaslóan tehetségest, viszont több túlkorost, dyslexiásat és súlyos magatartási problémást találnak. Feltűnően lecsökken az iskolába járni szeretők aránya is, mind az osztály egészét, mind azon belül a cigány tanulókat tekintve. A helyzet még súlyosabbá válik a szaktárgyi képzéssel dolgozó évfolyamok (a mintánk túlnyomó többségét bemutató általános iskolai felső tagozaton, illetve a mintában csekély számban – 4 – szereplő középfokú osztályokban – a továbbiakban összefoglaló néven: felső tagozatos osztályokban) – lásd a 11. táblázatot.

állítások	hány tanuló?	közülük hány a cigány tanuló? (becslés)
szeret iskolába járni	9	4
valószínűleg szakiskolában fog továbbtanulni	7	4
gyenge képességű	6	4
rendszeresen jár korrepetálásra	5	3
szeret tanulni	5	1
valószínűleg szakközépiskolában fog továbbtanulni	4	2
egy vagy több tárgyból bukásra áll	4	3
könnyen tanul	4	1
valószínűleg gimnáziumban fog továbbtanulni	3	0
alig szólal meg	3	1
valószínűleg nem fog továbbtanulni	3	2
kimagaslóan tehetséges	2	0
súlyos magatartási problémái vannak	2	1
évismétlő	2	1
valószínűleg nem tudja elvégezni		
az általános iskolát	1	1
nincs barátja/barátnője az osztályban	1	0
magántanuló	0	0
teljes minta	19	8

11. táblázat. A felső tagozatos osztályokba járó tanulók átlagos jellemzői, a pedagógusok szerint (n=228)  
(Az osztályban hány tanulóra igazak a következő állítások? Mennyi köztük a cigány gyerek?)

Bár a teljes osztályra vonatkozó listát még itt is egy pozitív állítás vezeti: a tanulók csaknem fele „szeret iskolába járni”, ezt az arányt tragikusan alacsonynak látjuk, hiszen a pedagógusok a vizsgált osztályok tanulóinak több mint feléről, és a cigány tanulók feléről is úgy gondolják, hogy nem szeretnek iskolába járni, azaz azon a helyen lenni, ahol napjaik nagyobb részét töltik. A cigány tanulók körében itt már egy negatív állítás („gyenge képességű”) vezeti a listát. Jól látható az is, hogy a kétféle lista a felső tagozaton már nagyon eltérően alakul. Ez talán azzal is összefügg, hogy az állítások többnyire a tanulók tanulmányi eredményességére, illetőleg további iskolai pályafutására vonatkoznak, és ez – úgy tűnik – már erősen divergál a cigány és nem cigány tanulók esetében. A pedagógusok szerint a tanulók egynegyedét, ezen belül a cigány tanulóknak pedig egyötödét sem jellemzi az, hogy „szeret tanulni”, azaz azt a tevékenységet végezni, ami az iskola fő funkciója. Amin persze nem csodálkozhatunk nagyon, hiszen – pedagógusaik állítása szerint – a tanulók kevesebb mint 20 százalékát, a cigány tanulóknak pedig éppen 10 százalékát jellemzi csak az, hogy „könnyen tanul”. „Kimagaslóan tehetséges”-nek a tanulók kb. 9, ezen belül a cigány tanulók 5 százalékát tartják pedagógusaik. Hiába jár rendszeresen korrepetálásra a tanulók 27, ezen belül a cigány tanulók 36 százaléka, többségük (38, illetve 48 százalékuk) valószínűleg szakiskolába jut csak el, de kb. 4, illetve 8 százalékuk valószínűleg még az általános iskolát sem fogja tudni elvégezni. Nem csodálhatjuk talán, hogy míg az óvodai csoportokban vagy az al-

só tagozatos osztályokban a rangsor végére szorult az a tanulói jellemző, hogy „alig szó-lal meg”, a felső tagozatos osztályokban a 17 állítás közül a tizedik (illetve a cigány ta-nulók esetében a hetedik) legerősebb. A tanulók társas viszonyai (a barátok hiánya) sze-rencsére nem mutatnak ilyen súlyos képet a felső tagozatos osztályban sem, és az isko-lalátogatás alóli felmentés (magántanulói státus) megadásával sem igen élnek a vizsgált intézmények, a tanulás funkciója körül azonban láthatólag nagy zavarok vannak vizs-gált osztályainkban.

Bár a súlyos magatartási problémák az adatok alapján nem tűnnek igazán jellemzőnek, a pedagógusok „saját szavai” (néhány nyitott kérdésre adott válasz) rendkívül súlyos konfliktusokról is tanúskodnak, esetenként a tanár és a diákja közti megértés teljes hiá-nyáról, a tanár, a tanuló és családja közti kommunikáció teljes hiányáról vagy éppen tett-legességig is fajuló konfliktusosságáról.

Végül az iskolai munkát illetően még egy tényezőre érdemes felfigyelnünk. Az osz-tálytermi munkát firtató kérdéseink között (amelyek részletesebb bemutatására itt most nem térünk ki) szerepeltek olyanok is, amelyek azt tudakolták meg, hogy előfordul-e, hogy valaki megnézi a pedagógus óráját. A kérdés mögött az a feltevés húzódott, hogy az adott feladatra általában kevésbé felkészített pedagógus osztálytermi gyakorlatában fordulhat-e konkrét segítségért valakihez, van-e munkájában valamiféle napi kontroll, se-gítség. A válaszok (lásd a 12. táblázatot) azonban a fiatal pedagógusok nagyfokú osz-tálytermi „magányosságáról” tanúskodnak.

ki?	látta az óráját	nem látta az óráját
igazgató	86	14
kollégák	38	62
szociálpedagógus, szociális munkás	29	71
szülő	24	76
szaktanácsadó	21	79

12. táblázat. Ki látja a pedagógus munkáját? (%) (Kérdés: Előfordul-e az Ön csoportjában/osztályában, hogy...)

### A gyakorló pedagógusok a pedagógusképzés fejlesztéséről

A megkérdezés során arra is lehetőséget adtunk a fiatal pedagógusoknak, hogy a véle-ményüket néhány kérdésben saját szavaikkal is megfogalmazzák. Az úgynevezett „nyílt kérdések” feldolgozása ugyan többletmunkával és az értékelés megbízhatóságának na-gyobb kockázatával jár, ám a pedagógusok „saját hangja”-nak megismerését nélkülözhe-tetlennek láttuk e fontos és kevésbé feltárt területen. Az egyik ilyen kérdésünk alapján a fiatal pedagógusok 79 százaléka vállalkozott arra, hogy gyakorlati tapasztalataik birtoká-ban javaslatot tegyen a pedagógusképzés jobbítására vonatkozólag. Az alábbiakban ezeknek a válaszoknak az elemzésére teszünk kísérletet.

A vélemények többsége két nagyobb dimenzió mentén bemutatható: az egyik az, hogy elismerik-e vagy elvetik a speciális, a cigány tanulókra vonatkozó ismeretek, készségek elsajátításának a szükségességét a képzésben, a másik pedig az, hogy a két eltérő kultú-rát (a hagyományos iskolai értékrendet, illetve a hátrányos társadalmi-gazdasági helyze-tű cigány családok kultúráját) közelíteni kívánják egymáshoz, vagy a hagyományos is-kolai értékrend megfellebbezhetetlenségében gondolkodnak-e. 13. táblázatunk e két di-menzió mentén besorolt négy vélemény típusból ad egy-egy példát.

A válaszokat megkíséreltük a fenti séma alapján besorolni, nagyjából a felét sikerült is. Viszonylag nagy számú (161) javaslatot az egyik dimenzió (a speciális képzés elfogadása/el-utasítása) mentén könnyen be tudtunk sorolni, ám a nehezebben megfogalmazható másik di-menzióunk mentén nem lehetett egyértelmű besorolást adni rájuk. (lásd a 14. táblázatot)

1. Nem kell speciális, a cigányságra vonatkozó képzés; A „mi és ők” nem külön világ  
 „Nem kell a cigánygyerekeknek külön alternatív pedagógiai programot kidolgozni, a főiskolán a pedagógusokat felkészítették a gyerekekkel való foglalkozásra. Minden gyerek egyforma. Nincsen cigány és nem cigány gyerek.”
2. Kell speciális, a cigányságra vonatkozó képzés; A „mi és ők” nem külön világ  
 „A képzés részévé kellene tenni a pedagógusoknak a személyiségfejlesztését, hogy elfogadóbbak, megértőbbek legyenek a cigánytanulókkal szemben. Gazdagítani kellene a fegyelmezésre használt technikákat. Segíteni kellene a pedagógusnak az oktatási folyamatban tapasztalt esetleges kudarcaik feldolgozásában.”

3. Nem kell speciális, a cigányságra vonatkozó képzés; A „mi és ők” külön világ  
 „Ezzel nem igazán a pedagógusokat kell terhelni, illetve számon kérni. A nehezen kezelhető gyerekeknek speciális osztály keretein belül csoportos foglalkozásokat kell szervezni.”
4. Kell speciális, a cigányságra vonatkozó képzés; A „mi és ők” külön világ  
 „Ha van olyan módszer, amivel könnyebben lehet velük boldogulni, akkor ennek az elsajátíttatása.”

13. táblázat. A fiatal pedagógusok javaslata a képzéssel kapcsolatban (Megoszlás két dimenzió mentén) (Kérdés: Tapasztalatai alapján mit javasolna, milyen ismeretek, képességek elsajátítására lenne szükség a pedagógusképzésben és a továbbképzésben ahhoz, hogy a cigány gyerekekkel való foglalkozás eredményesebb legyen?)

a képzésre tett javaslat	N	%
1 nem kell speciális képzés, nem külön világ	15	3
2 kell speciális képzés, nem külön világ	131	24
3 nem kell speciális képzés, külön világ	54	10
4 kell speciális képzés, külön világ	78	14
7 vegyes, nem eldönthető (2 és 4), kell speciális képzés	161	30
9 egyéb	38	7
nincs javaslat	63	12
teljes minta	540	100

14. táblázat. A képzésre tett javaslatok megoszlása (konstruált típusok)

A (konstruált) tipológiánkat összegezve elmondható, hogy a javaslatot megfogalmazók túlnyomó többsége (370 pedagógus, 68 százalék) szerint szükség lenne arra, hogy a pedagógusképzésben a cigánysággal kapcsolatos ismeretek megjelenjenek. Ezen belül két markáns szakmai nézetrendszer bontakozik ki: a 2-es számmal jelzett, a megkérdezettek kb. egynegyede által vallott meggyőződés, amely szerint a két (az iskolai és a tanulói) kultúrát két irányból is közelíteni kellene egymáshoz, azaz a szakmai kultúrának is változnia, megértőbbé és eszközrendszerében gazdagabbá kellene válnia. Ezt a meggyőződésrendszert nevezzük „gyermekközpontú”-nak. A másik, a megkérdezettek kb. 14 százaléka által vallott (4-es számmal jelzett) nézetrendszer szerint is szükség van speciális, a cigányságra vonatkozó ismeretekre a pedagógusképzésben. Ők azonban ettől azt várják, hogy segítségükkel a cigány tanulókat sikeresebben közelítsék az iskolai kultúra felé. Ezt a nézetet nevezhetnénk „tanár- vagy iskolaközpontú”-nak, esetleg „tradicionális”-nak, hiszen a mi szakmai kultúránkban ez a megszokottabb. (Ne felejtsük el azonban, hogy megfogalmazóik néhány éve végzett, túlnyomórészt fiatal pedagógusok.) Bár mindkét típusú nézetrendszer szakmailag elfogadhatónak tűnik, gyanítható, hogy éppenséggel a szociokulturális hátrányokkal küzdő tanulók nevelésében az utóbbi kevésbé hatékony.

A javaslatot megfogalmazók egy kisebb része (összesen 13 százalék) utasítja csak el egyértelműen a speciális képzés bevezetésének szükségességét. Köztük is kevesen (3 százalék) vallják azt hogy a jelenlegi pedagógusképzés mindenféle tanulói réteg oktatására, nevelésére felkészít (ez az 1-es számmal jelölt vélemény-típus). A megkérdezettek 10 százaléka viszont nemcsak a speciális felkészítés szükségességének gondolatát utasítja el, de lényegében e tanulói rétegek képzését is (kizárólag a társadalomra, az államra

terhelné a cigányság problémáinak megoldását, vagy külön intézményben, esetleg külön, „saját” rétegből származó tanárookra bízna a cigány tanulók nevelésének/oktatásának feladatát). Ez a nézetrendszer (ha valóban jól olvassuk a rövid megfogalmazásokat) ma szakmailag teljesen elfogadhatatlannak tűnik (ez a 3-as számmal jelölt típus). Végül, érdemes még egy csoportra felhívni a figyelmet: a nem válaszolóokra, a javaslatot nem megfogalmazó, „tanácstalan” 12 százalékra.

A javaslatok megoszlása nem mutat statisztikai értelemben szignifikáns összefüggést az iskola vagy a megkérdezett pedagógusok legtöbb háttérjellemezőjével, ugyanakkor az egyes szakmai meggyőződések képviseltségében mégis kimutatható néhány tendencia. Az alábbiakban hipotézisként ezekből mutatunk be egy-kettőt, abban a reményben,

*A (konstruált) tipológiánkat összegezve elmondható, hogy a javaslatot megfogalmazók túlnyomó többsége (370 pedagógus, 68 százalék) szerint szükség lenne arra, hogy a pedagógusképzésben a cigánysággal kapcsolatos ismeretek megjelenjenek. Ezen belül két markáns szakmai nézetrendszer bontakozik ki: a 2-es számmal jelzett, a megkérdezettek kb. egynegyede által vallott meggyőződés, amely szerint a két (az iskolai és a tanulói) kultúrát két irányból is közelíteni kellene egymáshoz, azaz a szakmai kultúrának is változnia, megértőbbé és eszközrendszerében gazdagabbá kellene válnia. Ezt a meggyőződésrendszert nevezzük „gyermekközpontú”-nak. A másik, a megkérdezettek kb. 14 százaléka által vallott (4-es számmal jelzett) nézetrendszer szerint is szükség van speciális, a cigányságra vonatkozó ismeretekre a pedagógusképzésben.*

hogy további (esetleg finomabb módszerekkel végzendő) vizsgálatok hasznosítani tudják majd e feltevéseket, és segítségükkel közelebb juthatunk nemcsak a cigány tanulók oktatásával/nevelésével kapcsolatos szakmai problémák megértéséhez, de a mai magyar pedagógiai szakmai kultúra mélyebb megismeréséhez és megalapozottabb fejlesztéséhez is. Kérjük az olvasót, ekként, óvatos gyanakvással kezelje a következő megfogalmazásokat (a megfogalmazások alapjául szolgáló, 15. és 16. táblázatokat lásd a mellékletben).

Úgy tűnik, a „tanácstalan” pedagógusok aránya éppen az iskolák túlnyomó többségét jelentő, önkormányzati fenntartású, „normál” általános iskolákban a legmagasabb. Falun és a vidéki nagyvárosokban is tanácstalanabbnak tűnnek a fiatal pedagógusok, mint Budapesten vagy a kisebb vidéki városokban. A 2-es számmal jelölt („gyermekközpontú”) javaslatokat az „és”-típusú (óvoda és általános iskola, általános és szakiskola), valamint a megyei önkormányzati fenntartású intézményekben dolgozók fogalmazzák meg inkább. Budapesten is inkább találkozunk ezzel a nézetrendszerrel, mint egyéb településen. Azokban az iskolákban nagyobb arányban találkozunk ezzel a szakmai meggyőződéssel, amelyekben többféle segítő szakma képviselői dolgoznak (rendszeresen vagy esetileg). A 3-as számú (szak-

mailag elfogadhatatlannak minősített) megfogalmazásokkal is az „óvoda és általános iskola” intézménytípusban, valamint Budapesten találkozunk leginkább, ami azt jelzi, hogy meglehetősen heterogének ezek az intézmények, és kategóriáink nagy különbségeket mosnak össze. A „tradicionális”-nak nevezett 4-es véleménycsoportunk kiugróan magas arányával az iskolák többségét jelentő helyi önkormányzati fenntartású, községi és általános iskolákban találkozunk, viszont a mintánkba került budapesti pedagógusok között kiugróan alacsony a képviseltségük.

Nincs értékelhető összefüggés a pedagógusok javaslatai, valamint egyéb személyes háttérjellemezőik között sem. Az adatok alapján azonban néhány hipotézis megfogalma-

zására itt is vállalkozunk. A különböző végzettségű pedagógusok szakmai nézetrendszerre kicsit eltérőnek tűnik. A mintánkban szereplő gyógypedagógusok kis száma (30) ugyan óvatosságra int, de úgy tűnik, közöttük van a legkevesebb „tanácstalan”, bizonytalan, és az ő körükben a legmagasabb (43 százalékos) a 2-es, a „gyermekközpontú” megközelítés képviselője. A tanítói végzettségűek a minta átlagához hasonló vélekedéseket mutatnak, egyedül a 3-as számú, a szakmailag legkevésbé elfogadható nézetrendszert vallók között tűnnek ki kiugróan alacsony arányukkal: tőlük igen távolinak tűnik ez a gondolkodás. Az általános iskolai tanárok viszont épp itt, valamint a 7-es számú, „vegyes”-ként leírt szakmai nézetrendszert vallók között szerepelnek magas arányban. A szintén igen alacsony számú (47) középiskolai tanárság a „gyermekközpontú” nézetet vallók között alul-, a „tradicionális” megközelítésűek között pedig felülreprezentált. Ők hajlamosabbak egyébként a kicsit idealisztikusnak tűnő 1-es megközelítés hangoztatására is. Minthogy az oktatási expanzió következtében épp az utóbbi két szakmai csoport találkozik már ma is, de remélhetőleg a jövőben egyre inkább a cigány tanulók váratlanul és gyorsan növekvő arányával, adataink talán az erre való szakmai felkészületlenségeikre is figyelmeztetnek. Hogy a cigány tanulókkal egyre nagyobb számban találkozó felső tagozatos tanárok frusztráltságát csökkenteni, illetve a tanulókkal való foglalkozás eredményességét növelni lehessen, valószínű, hogy az általános és középiskolai tanárképzésben is növelni kell a másik két (a tanítói és a gyógypedagógusi) szakmai kultúra elemeit. Mindez azonban valószínűleg nem történhet meg anélkül, hogy a szaktárgyi képzés céljainak és eszközrendszerének egészére vonatkozólag ne induljon meg egy közös szakmai – és oktatáspolitikai – gondolkodás.

A pedagógusok szakmai nézetrendszere bizonyára nem a képző intézményekben kezd kialakulni, feltehetőleg hatással van rá az első iskola, a domináns gyermekkorú szintér, ahol a szakmával – a másik oldalról – megismerkedtek. A vizsgálatunkban megkérdezettek többsége vagy falun (36 százalék), vagy kisvárosban, illetve nagyközségben (34 százalék) töltötte gyermekkorát. Az előbbieket csoportjában a minta egészéhez képest erőteljesebb a 4-es számmal jelölt (a „tradicionálisabb”) szakmai meggyőződés híveinek táborára, míg az utóbbiak éppen ezt a nézetet vallják a minta átlagához képest kiugróan alacsony arányban. A minta 17 százalékát kitevő, Budapesten vagy vidéki nagyvárosban felnőtt megkérdezettek válaszai a minta egészétől nem mutatnak nagyobb eltérést, talán az 1-es (amúgy a minta egészét tekintve legkisebb arányban vallott) nézetcsoporthoz (a gyermekközpontú megközelítést normaként átélőkét?) képviselik nagyobb arányban.

A pedagógusok képzésre vonatkozó javaslatai, valamint a saját jövőjüket illető elképzeléseik között is mutatkozik összefüggés. Ez utóbbit tekintve elmondható, hogy a megkérdezetteknek valamivel kevesebb mint fele (265) gondolja csupán azt, hogy öt év múlva is jelenlegi iskolájában lesz (közülük öten vezetői karriert sem tartanak kizártnak). További 132-en (24 százalék) csak a jelenlegi iskolájukat, de nem az oktatásügyet kívánják elhagyni (közülük 85-en gondolják úgy, hogy egy másik iskolában fognak tanítani), és csak 81-en (17 százalék) gondolkodnak radikális pályaelhagyáson. Ha a válaszokat leegyszerűsítjük, a jövőre vonatkozó elképzelések és a képzés megújításával kapcsolatos javaslatok között érdekes – bár ismét csak hipotetikusán megfogalmazható – összefüggések mutatkoznak. A saját jövőjükkel kapcsolatban bizonytalanok csaknem egynegyede a képzésre vonatkozólag sem fogalmaz meg javaslatot. Azok között viszont, akik jelenlegi iskolájukban maradni szándékoznak, a legkisebb a képzés jobbításán nem gondolkodók aránya, és az átlaghoz képest magas körükben a 2-es (a gyermekközpontú) szakmai elképzelés híveinek az aránya. Az iskolából távozni kívánók között viszont a minta egészét meghaladó arányban vannak jelen a ma szakmailag legkevésbé elfogadható, az iskola felelősségét a cigány tanulók nevelésében elhárító 3-as javaslat támogatói.

## Irodalom

- FORRAY R. K. – HEGEDŰS T. A.: *Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában*. Iskola-kultúra 1995/24. sz.
- GREEN, T. F.: *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse, New York, 1980. Magyarul megjelentek részletei HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete* c. könyvében. Okker, é. n.
- HAVAS G. – KEMÉNY I. – LISKÓ I.: *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet, Bp, 2001.
- KEMÉNY I.: *A romák és az iskola*. Educatio 1996/2. sz.
- KERTESI G.: *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. Közgazdasági Szemle 1.
- RADÓ P.: *Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban*. In: Halász G. – LANNERT J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.
- RÉGER Z.: *Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*. Iskola-kultúra 1995/24. sz.
- TÁRKI: *Roma. A kutatás dokumentációja és adatai*. Lásd az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjának dokumentációjában, 2001.

## Melléklet

az iskola néhány háttér- jellemzője	a képzésre vonatkozó javaslat, n (%)**							összesen, n (%)
	nincs	1	2	3	4	7	9	
<i>az intézmény típusa</i>								
óvoda és ált. iskola	1 (2)*	0*	16 (36)	7 (16)*	5 (11)*	13 (30)	2 (5)*	44 (100)
ált. isk. része	3 (14)*	3 (14)*	2 (10)*	3 (14)*	3 (14)*	6 (29)*	1 (5)*	21 (100)
általános iskola	50 (13)	10 (3)	82 (22)	37 (10)	59 (16)	106 (37)	28 (8)	372 (100)
speciális ált. iskola	2 (6)*	1 (3)*	10 (29)	3 (9)*	3 (9)*	13 (37)	3 (9)*	35 (100)
AMK része	0	0	0	0	1 (17)*	4 (67)*	1 (17)*	6 (100)*
ált. és szakiskola	4 (12)*	0*	16 (47)	3 (9)*	2 (6)*	7 (21)*	2 (6)*	34 (100)
szakiskola	0*	0*	1 (50)*	0*	0*	1 (50)*	0*	2 (100)*
szakközépiskola	0*	0*	1 (50)*	0*	0*	1 (50)*	0*	2 (100)*
egyéb	3 (13)*	1 (4)*	3 (4)*	1 (4)*	5 (21)*	10 (42)	1 (4)*	24 (100)
<i>az iskola fenntartója</i>								
helyi önkormányzat	61 (13)	14 (3)	113 (23)	50 (10)	74 (15)	139 (29)	37 (8)	488 (100)
megyei önkormányz.	1 (3)*	1 (3)*	16 (41)	4 (10)*	3 (8)*	13 (33)	1 (3)*	39 (100)
egyház	0*	0*	1 (33)*	0*	0*	2 (68)*	0*	3 (100)*
alapítvány, magán	0*	0*	0*	0*	0*	3 (100)*	0*	3 (100)*
<i>a település típusa</i>								
község	42 (13)	7 (2)*	73 (23)	32 (10)	53 (17)	87 (27)	26 (8)	320 (100)
egyéb város	11 (10)	3 (3)*	28 (24)	10 (9)	16 (14)	39 (34)	8 (7)*	115 (100)
megyeszékhely	7 (18)*	0*	11 (28)	2 (5)*	5 (13)*	14 (35)	1 (3)*	40 (100)
Budapest	3 (5)*	5 (8)*	19 (29)	10 (15)	4 (6)*	21 (32)	3 (5)*	65 (100)
<i>az iskola ellátottsága speciális szakemberekkel</i>								
7<	23 (12)	6 (3)*	51 (27)	16 (9)	26 (14)	55 (29)	12 (6)	189 (100)
5-6	21 (12)	4 (2)*	40 (23)	20 (11)	27 (15)	56 (32)	10 (6)	178 (100)
<4	19 (11)	5 (3)*	40 (23)	18 (10)	25 (15)	50 (29)	16 (9)	173 (100)
<i>az iskola külső kapcsolatai</i>								
10<	16 (12)	5 (4)*	36 (27)	11 (8)	21 (16)	36 (27)	7 (5)*	132 (100)
7-9	17 (8)	5 (2)*	63 (29)	22 (10)	26 (12)	66 (30)	19 (9)	218 (100)
<6	30 (16)	5 (3)*	32 (17)	21 (11)	31 (16)	59 (31)	12 (6)	190 (100)
összesen	63 (12)	15 (3)	131 (24)	54 (10)	78 (14)	161 (30)	38 (7)	540 (100)

15. táblázat. A fiatal pedagógusok képzésre vonatkozó javaslatai (konstruált tipológia) és az iskola néhány háttérjellemzője (\* A= elemszám 10 alatt, \*\* Statisztikai értelemben egyetlen összefüggés sem szignifikáns. A típusok leírását lásd a tanulmányban. A dőlten szedett előfordulások a cellaértékek statisztikailag várható értéktől való szignifikáns eltérését jelzik.)

a pedagógus néhány háttérjellemzője	a képzésre vonatkozó javaslat, n (%)**							összesen, n (%)
	nincs	1	2	3	4	7	9	
<i>végzettség</i>								
óvodapedagógus	5 (13)*	1 (3)*	9 (24)*	5 (13)*	6 (16)*	11 (29)	1 (3)*	38 (100)
gyógypedagógus	1 (3)*	0*	13 (43)	2 (7)*	1 (3)*	11 (37)	2 (7)*	30 (100)
tanító	25 (13)	4 (2)*	50 (25)	16 (8)	28 (14)	58 (29)	16 (8)	197 (100)
ált. iskolai tanár	21 (11)	4 (2)*	45 (23)	28 (14)	32 (16)	53 (27)	14 (7)	197 (100)
középiskolai tanár	7 (15)*	3 (6)*	8 (17)*	2 (4)*	10 (21)	13 (28)	4 (9)*	47 (100)
egyéb	4 (13)*	3 (10)*	6 (19)*	1 (3)*	1 (3)*	15 (49)	1 (3)*	31 (100)
<i>hol élt gyermekkorában?</i>								
Budapesten,								
megyeszékhelyen	11 (11)	5 (5)*	23 (24)	10 (10)	13 (13)	31 (32)	4 (4)*	97 (100)
kisvárosban,								
nagyközségben	26 (13)	5 (3)*	49 (25)	19 (10)	22 (11)	58 (30)	15 (8)	194 (100)
falun (tanyán)	25 (12)	3 (1)*	50 (24)	21 (10)	36 (17)	61 (29)	12 (6)	208 (100)
külföldön	1 (7)*	2 (14)*	1 (7)*	2 (14)*	2 (14)*	3 (21)*	3 (21)*	14 (100)
több helyen	0*	0*	8 (30)*	2 (7)*	5 (19)*	8 (30)*	4 (15)	27 (100)
<i>elképzelés a jövőről#</i>								
nem tudja, nincs válasz	8 (24)*	1 (3)*	5 (15)*	3 (9)*	8 (24)	8 (24)*	0*	33 (100)
marad az isk.ban	25 (9)	8 (3)*	71 (27)	21 (8)	37 (14)	81 (31)	22 (8)	265 (100)
nem marad az isk.ban	27 (12)	5 (2)*	51 (23)	30 (14)	31 (14)	66 (30)	13 (6)	223 (100)
összesen	63 (12)	15 (3)	131 (24)	54 (10)	78 (14)	161 (30)	38 (7)	540 (100)

16. táblázat. A fiatal pedagógusok képzésre vonatkozó javaslatai (konstruált tipológia) és a pedagógus néhány háttérjellemzője (\* Az elemszám 10 alatt. \*\* Statisztikai értelemben egyetlen összefüggés sem szignifikáns. A dőltten szedett előfordulások a cellaértékek statisztikailag várható értéktől való szignifikáns eltérését jelzik. # Kérdés: Mit gondolsz, hogy öt év múlva a következő lehetőségek közül legnagyobb valószínűséggel melyik lesz igaz Önre?)