

Németh Szilvia – Papp Z. Attila

Nevelés – konfliktus – integráció

(Az esettanulmányok során felvett tanári kérdőívek adatainak elemzése)

Bevezetés

Kutatásunk hat helyszínén az esettanulmányokat készítő kollégák arra kérték a felkeresett iskolák tanárait, hogy töltsenek ki egy 75 kérdésből álló kérdőívet (lásd *Melléklet 2.*). A beérkezett válaszok alapján az adatok elemzése után lehetőségünk nyílt a pedagógusok nevelésről, a tanári kapcsolattartásról, a pedagógiai munka során tapasztalt konfliktusokról, valamint az integrációról alkotott véleményének feltérképezésére. Tanulmányunkban ezen eredmények egy részének közlésével próbáljuk árnyalni, kiegészíteni a roma többségű iskolákban tanító pedagógusok nézőpontjából is láttatni a tanulmánykötetünkben bemutatott települések intézményi folyamatairól kialakult képet.

Az adatok elemzése

Mielőtt rátérnénk az előbb felvillantott témák részletezésére, tekintsük át röviden tényleges mintánk összetételét, alapvető jellemzőit.

1. táblázat:

A válaszoló pedagógusok megoszlása település szerint

Település	Válaszadók	
	fő	%
Et.	15	20,0
E.	19	25,3
Miskolc	11	14,7
B.	4	5,3
Z.	16	21,3
Budapest	10	13,3
Összesen	75	100,0

Látható, hogy az amúgy is kicsinek tekinthető mintán belül a legkisebb válaszadási hajlandóság B.-n volt. A későbbiekben ezért fenntartással kell kezelnünk az erre a településre vonatkozó adatokat, hiszen az alacsony elemszám miatt nem állíthatunk semmit sem statisztikai értelemben megbízható módon.

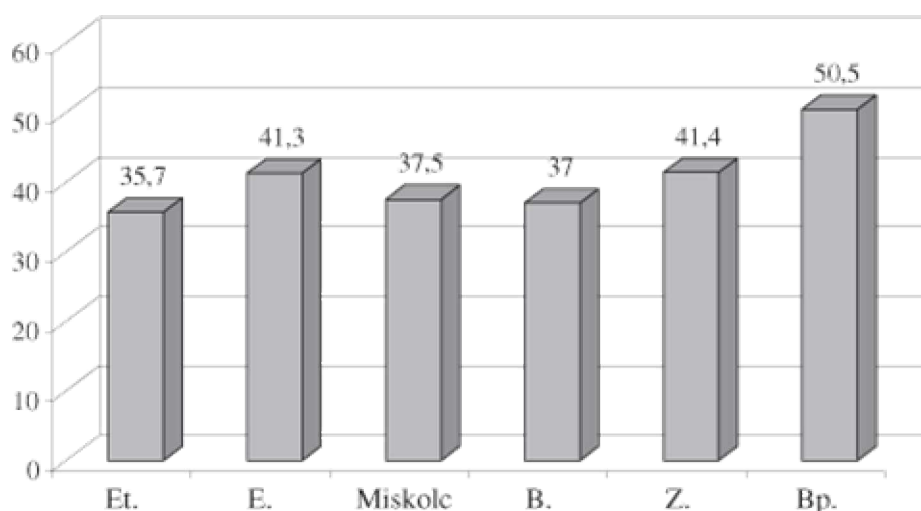
A válaszadó pedagógusok 40 százaléka férfi, 60 százaléka nő, az átlagéletkor pedig 40,6 év. A férfiak átlagban mintegy egy évvel idősebbek, mint a nők, az előbbieket átlagéletkora ugyanis 41,3 év, míg a nőké 40,1.

Az átlagéletkor település szerinti megoszlását vizsgálva látható, hogy jelentős eltérés tapasztalható a fővárosi és a vidéki iskolák között. Az adatok egy lehetséges értelmezése szerint kijelenthetjük, hogy a fővárosban a pedagóguspálya kevésbé látszik vonzósnak a

fiatalok számára, mint a kisebb települések esetében. A kisebb településeken és a kevésbé fejlett térségekben a pedagóguspálya nagyobb valószínűséggel jelent mobilitási lehetőséget, mint a prosperáló régiókban. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a pedagógusoknak csak 56,5 százaléka él ugyanazon a településen, ahol dolgozik. Ilyen szempontból a legmagasabb lakóhelyi kötődést Et.-en tapasztaltunk (a tanárok 94 százaléka él és dolgozik ugyanott), míg a B.-iek 100 százaléka, a Z.-ieknek és a budapestieknek pedig több mint fele más településen él.

1. ábra.

A válaszoló pedagógusok átlagos életkora településenként (év)



A pedagógusok családjának egy főre eső havi jövedelme átlagban 56 300 forint, de ezen a területen is nagy eltérést tapasztalhatunk a főváros és vidék között: előbbieket esetében saját bevallásuk szerint ez az összeg 83 570 forint, a legalacsonyabb pedig a Z.-ieké, ahol mindösszesen 44 250 forint. Ez utóbbi adat talán összefügg azzal is, hogy az itt dolgozóknak a legalacsonyabb az iskolai végzettségük. Arra a kérdésre, hogy hány évet jártak összesen iskolába ezen a településen átlagban két évvel kevesebbet mondtak, mint a többi település pedagógusai.

Az iskola küldetése

Az iskolai munka háttérébe való betekintést négy kérdésre adott válasz teszi lehetővé. Az iskolának a pedagógiai programjában rögzített küldetése a válaszadó pedagógusok 21,3%-a szerint a tudás átadása, 17,3% szerint felkészítés az életre, emberi értékek átadása, 6,7%-uk véli úgy, hogy a felzárkóztatás és a tehetséggondozás, míg 5,3% véleménye szerint az iskola rögzített fő feladata a diákok továbbtanulásra való felkészítése. Itt jegyezzük meg, hogy a válaszadók 59,7%-a vett részt az iskola pedagógiai programjának kidolgozásában. Statisztikai összefüggés az iskola küldetését firtató kérdésre adott válasz és a program kidolgozásában való részvétel között nincs.

A pedagógusok többségének véleménye alapján az iskola elsődleges szerepe a nevelés, melyet az oktatás majd a képzés követ. A nevelés elsődlegességét a válaszadók 64%-a, az oktatásét 33,3%, míg a képzés prioritását 2,7 százalék jelölte.

A pedagógusi szerepkörök rangsorolása egybecseng a nevelés elsődlegességét hangsúlyozó nézetekkel. A válaszadóknak el kellett dönteniük, a nevelő, szaktanár, tisztségviselő szerepek közül mellyel tudnak leginkább azonosulni. A megkérdezettek

75,7%-a szerint a nevelői, 23%-a szerint a szaktanári feladatok ellátása a legfontosabb. A tisztviselői szerep tevékenységet egyetlen válaszadó sem sorolta az első helyre.

A pedagógusok ideális iskoláról kialakított képe tíz fő jellemző köré épül. A nyílt kérdésre adott válaszok alapján a következő tíz kategória határozható meg:

2. táblázat:

A tanári válaszok megoszlása az ideális iskoláról

Ideális iskola az, amelyben)	Említés (%)
szakmailag felkészült tanárok tanítanak	25,7
kellően felszerelt és tiszta	21,6
szorosan együttműködik a szülőkkel	16,2
motivált, érdeklődő gyermekek tanulnak	10,8
jó légkör uralkodik	9,5
érvényesül a gyermekközpontú pedagógia és a differenciálás	8,0
tagozatos és nem állami fenntartású	2,7
olyan, mint az az iskola, ahol a megkérdezett jelenleg tanít	2,7
fegyelmezettek a tanulók	1,4
erős a központi vezetés	1,4

A fentiekben felsorolt jellemzők további csoportosításával felfedhető, hogy a válaszadók milyen fő szempontokra koncentrálnak az ideális iskola kritériumainak meghatározásánál. A megkérdezettek 33,8%-a az általuk elképzelt intézmény válaszadásakor az oktatásra és a pedagógiai munkára vonatkozó kívánalmakat fogalmazott meg¹, a válaszadók szintén 33,8%-a az iskolai környezetre vonatkozó feltételekre koncentrált, az iskolai élet szereplőire vonatkozó kritériumokat 29,8% jelölt, míg a megkérdezett pedagógusok mindössze 2,7%-a nevezte meg ideális iskolaként azt az intézményt, amelyben jelenleg dolgozik.

Míg az összes válaszadót figyelembe véve az első három kritérium közti megoszlás szinte azonos, addig az adatokat települési bontásban vizsgálva jelentős különbség található az egyes iskolák között.

2. ábra.

Az ideális iskola jellemzői a különböző települések pedagógusai szerint (az említés gyakorisága százalékban)



A fenti ábra megoszlásait elemezve szembevetve, hogy a pedagógiai munka fontosságát két település pedagógusai hangsúlyozzák (Et. és Budapest), az iskolai környezetre vonatkozó feltételek elsődlegességét szintén két iskola válaszadói emelik ki (E., illetve B.), míg a pedagógiai munka szereplőire vonatkozó megállapítások egy település tanárai körében elsődleges kritériumok (Miskolc). Z. válaszadói esetében a pedagógiai munka szereplőire és az iskolai környezetre vonatkozó feltételek azonos súllyal jelennek meg. Mindössze két iskola válaszadói között vannak olyanok, akik azt az intézményt tartják ideálisnak, amelyben jelenleg tanítanak.

Az ideális iskolával kapcsolatos válaszok és az iskolai munka hatékonyságával foglalkozó kérdésblokkra adott válaszok szoros kapcsolódást mutatnak. A válaszadók 75%-a szükségesnek tartja mielőbbi változtatásokat az általuk képviselt iskola hétköznapi gyakorlatában. A változtatások jellegére vonatkozó kérdésre adott válaszok alapján a következő intézkedéseket nevezték meg.

3. táblázat:

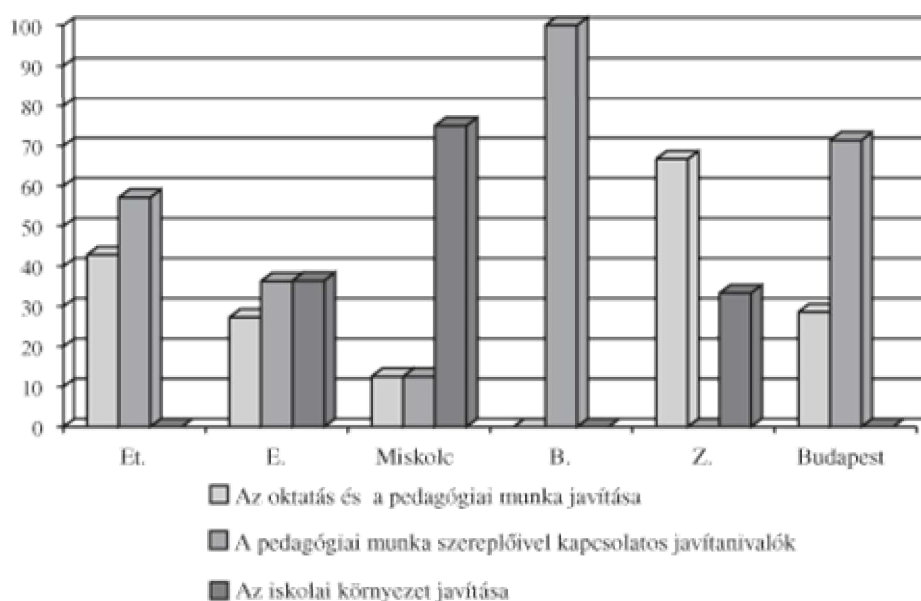
A tanári válaszok megoszlása az iskolai munka változtatásra szoruló területeiről (említési gyakoriság)

Az iskolai munka változtatásra szoruló területei	Említés (%)
Pedagógiai munka fejlesztése	31,1
Iskola infrastrukturális hátterének javítása	24,4
Az iskola vezetősége és a tantestület közötti jobb együttműködés kialakítása	22,2
A tanulók magatartásának javítása	20,0
A szülők iskolához való attitűdjének megváltoztatása	2,3

Ha az öt kijelölt területet az ideális iskola fentiekben bemutatott három fő kritériumára szűkítjük, település szerinti bontásban a következő eredményt kapjuk.

3. ábra.

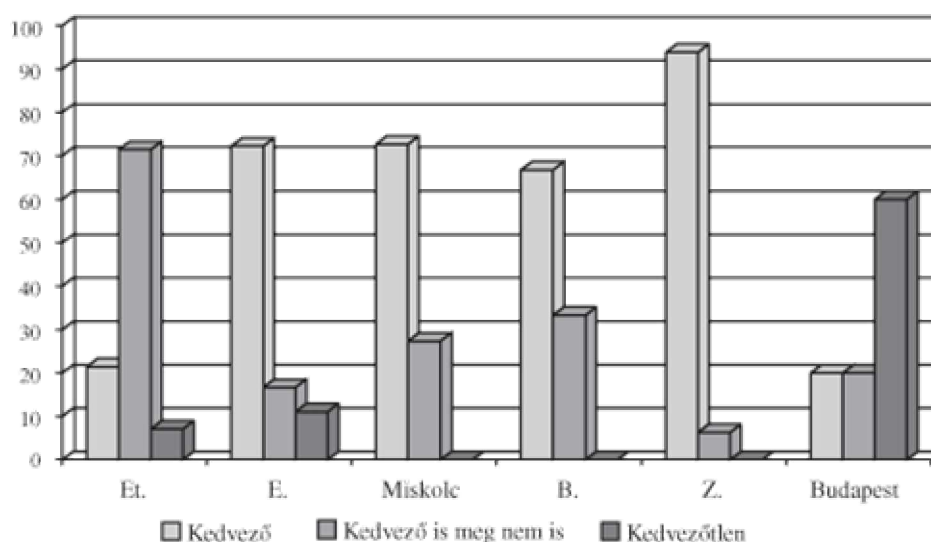
Az iskolai munka változtatásra szoruló területeinek említési gyakorisága településenként (%)



Az iskolák belső miliójét vizsgálva a válaszadók többnyire kedvezőnek ítélik meg az iskolák hangulatát. A válaszadók 59 százaléka kedvezőnek, 28 százaléka kedvezőnek is meg nem is, míg 13 százaléka kedvezőtlennek minősíti. Jelentősebb eltérés két iskola esetében mutatható ki. Míg az Et.-i válaszadók több mint 70%-a csak részben tartja kedvezőnek az iskola hangulatát, addig a budapesti válaszadók 60%-a kedvezőtlennek ítéli meg azt.

4. ábra.

Az egyes települések válaszoló tanárainak véleménye iskolájuk miliójéről (%)

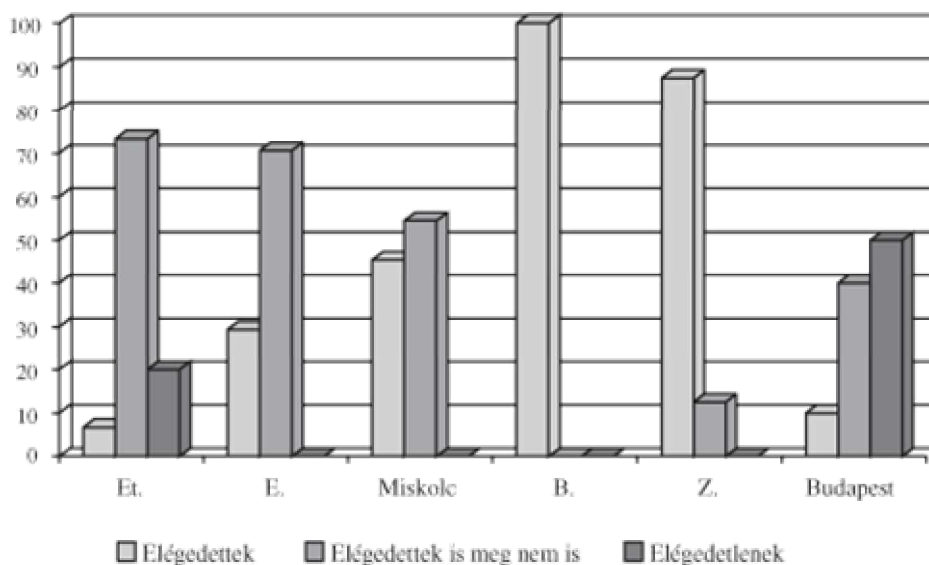


A megkérdezett pedagógusok szerint az iskola munkájával a település lakosainak kevesebb mint a fele (40%) elégedett maradéktalanul, 49%-uk csak részben, míg 11%-uk egyáltalán nem elégedett.

Az adatokat település szerinti bontásban vizsgálva egyértelművé válik, hogy az „elégedetlen” kategória két település esetében jelenik meg. E települések ugyanazok, mint amelyek az iskola belső hangulatával kapcsolatban a kedvezőtlen kategóriát jelölték az előbbi kérdésben.

5. ábra.

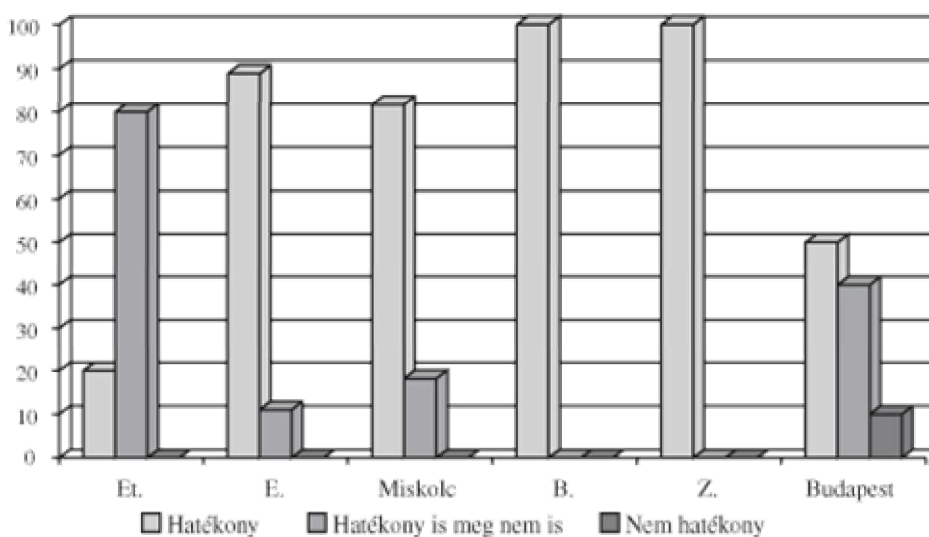
Az egyes települések válaszoló tanárainak véleménye arról, mennyire elégedett a lakosság az iskola munkájával (%)



Az iskola vezetésének munkáját a megkérdezett pedagógusok 72%-a hatékonynak, 27%-a részben hatékonynak véli, míg 1%-a egyáltalán nem tartja hatékonynak. A kérdésre adott válaszokat településenként vizsgálva láthatóvá válik, hogy míg két iskola vezetésének munkáját a válaszadók egyértelműen hatékonynak tartják, addig a többi helyszínen a megítélés korántsem ilyen egyértelműen pozitív.

6. ábra.

Az egyes települések válaszoló tanárainak véleménye az iskolai menedzsment munkájának hatékonyságáról (%)



A tantestület tagjai közti együttműködéssel a megkérdezettek 88%-a elégedett, 11%-a részben elégedett, s 1%-a egyáltalán nem elégedett. A települések között e tekintetben nincs szignifikáns különbség.

A pedagógusok kapcsolattartásának eredményessége

A kérdőív kilenc kérdésből álló blokkja foglalkozik a pedagógusoknak a tanulókkal és a szülőkkel való kapcsolatával, kapcsolattartási gyakorlatával. A kérdések egyrészt felméri, hogy a pedagógusok mit értenek eredményes tanuló-pedagógus, valamint szülő-pedagógus kapcsolaton, másrészt rákérdezve az egyes tanárok személyes tapasztalataira, az e téren való egyéni eredményességüket vázolják. Az utolsó három kérdés pedig a szülőkkel való kapcsolattartás módszereire kérdez rá.

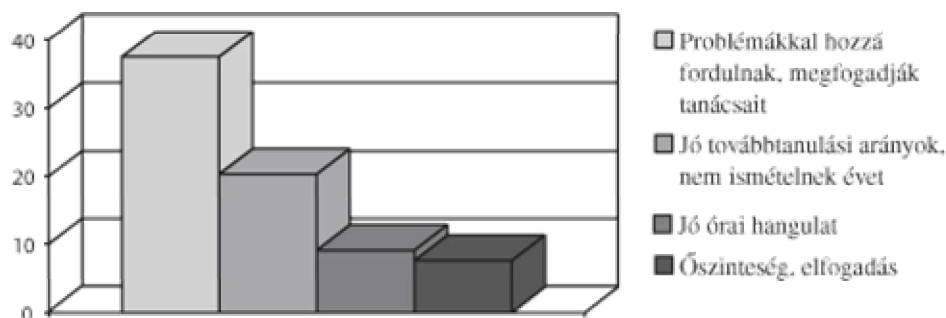
A tanulókkal való eredményes kapcsolat fő jellemzőjeként négy tényező azonosítható be. A válaszadók 48,5%-a a pedagógus és a tanuló közti kölcsönös bizalom és elismerés jelenlétét tartja a legfontosabb indikátornak. Az eredményes tudásátadást 34,8%, míg a nyugodt, felhőtlen órai hangulatot 9,1%, a kapcsolatban megjelenő őszinteséget és elfogadást pedig 7,6% tartja az eredményesség fokmérőjének. A legtöbb pedagógus által említett kölcsönös bizalom és elismerés, valamint az utolsó kategóriaként megjelenő „őszinteség, elfogadás” közti különbség abban áll, hogy míg az első esetben mind a tanár, mind a tanuló részéről feltételezzük ezeket a tulajdonságokat, addig a második esetben az őszinteség és elfogadás a tanulónak a tanár felé való magatartását jellemzi. A tanár magatartására való utalások az ezt a kategóriát alkotó válaszokban nem lelhetőek fel. Az „eredményes tudásátadás” kitétel a tanulónak a biztos tudás megszerzése érdekében a tanár célkitűzéseivel való feltétlen azonosulását és együttműködését is magába foglalja. Az ezt a kategóriát alkotó válaszok is kivétel nélkül a tanár megkérdőjelezhetetlen, vezető szerepét hangsúlyozzák. A tanulók a tudásátadás passzív alanyaiként jelennek meg, a tanítási folyamat azon szereplőiként, akiknek nincs beleszólásuk és befolyásuk ennek az alakítására.

A megkérdezett pedagógusoknak mindössze 5,3%-a értékeli úgy, hogy nagyon eredményes kapcsolatot sikerült kiépítenie a tanulókkal. A válaszadók 58,7%-a inkább eredményesnek, míg 34,7%-a egyes esetekben eredményesnek, míg más esetekben eredménytelennek tartja kapcsolatát a tanulókkal. Mindössze egy válaszadó, azaz a megkérdezettek 1,3%-a értékeli a tanulókkal való kapcsolatát teljes mértékben eredménytelennek.

A pedagógusok saját eredményességük értékelésének indokait a következő érvekkel támasztották alá.

7. ábra.

A pedagógusok eredményességét alátámasztó érvek előfordulási gyakorisága (%)



A szülőkkel való eredményes kapcsolat kritériumaként négy markáns tényező bontakozott ki a válaszokból. A legtöbb pedagógus (57,4%) az együttműködés fontosságát hangsúlyozta, egy kisebb, de szintén jelentős csoport (17,6%) a bizalom alapuló kapcsolatot említette. Kiseb arányban talákoztunk azokkal a válaszokkal, amelyekben az azonos értékek meglétét (11,8%) vagy a kommunikációs problémák hiányát (10,3%) említették. Ha jobban megvizsgáljuk ezeket az adatokat, azt is

mondhatnánk, hogy valójában az összes tényező a tágabb értelemben vett kommunikációra redukálódhat, hiszen bármilyen kommunikáció, a szülő-tanári is akkor sikeresebb és gördülékenyebb, ha a résztvevők között eleve megvan egyfajta bizalom, és ha létezik néhány közös érték, amelyekben konszenzusra tudnak jutni.

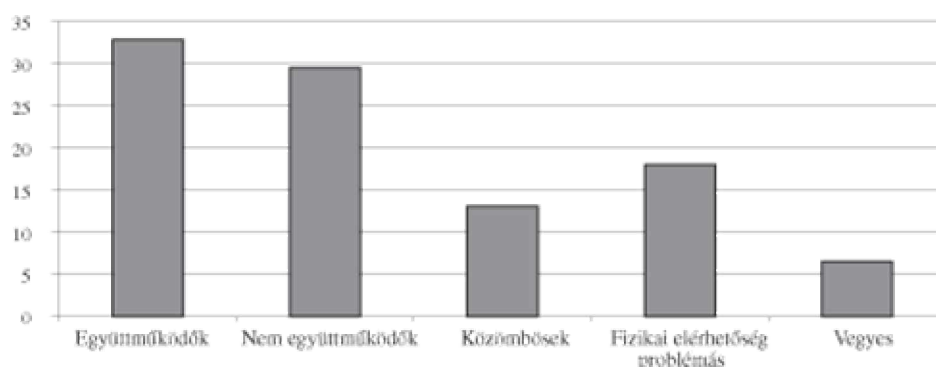
Akárcsak a tanulókra vonatkozóan, rákérdeztünk a szülővel való kapcsolattartás eredményességére is. Ebben az esetben azt találtuk, hogy egyetlen (1,3%) pedagógus állította azt, hogy nagyon eredményes a szülővel való kapcsolata, 37,7 százalék inkább eredményesnek, 42 százalék pedig csak félig-meddig tartotta ezt a tevékenységét hatékonynak.

Ha a szülővel és a tanulókkal való kapcsolatokat értékelését összevetjük, megállapíthatjuk, hogy a tanulókkal való kapcsolattartás sikeresebbnek bizonyul, mint a szülővel. Az egytől ötig terjedő skálán – ahol az egyes a nagyon eredményes kapcsolattartást jelöli, az ötös pedig az eredménytelent – a tanulóira 2,3-as átlagot, a szülőkre pedig 2,8-as átlagot kaptunk.

A szülővel való kapcsolat milyenségének okaira nyitott kérdést fogalmaztunk meg, a válaszokban az alábbi fontosabb érvelések hangzottak el.

8. ábra.

A szülővel való kapcsolat minőségének indoklása



A korábbiakkal teljesen összhangban itt is visszaköszön az együttműködés és bizalom fontossága (33%). A pedagógusok mintegy 18 százaléka pedig a fizikai elérhetőség problémájával indokolta a szülővel való kapcsolattartás milyenségét. Ez utóbbi akadály létét település szerinti bontásban vizsgálva egyértelműen kijelenthető, hogy ez az indok csak a kisebb településeken jelentkezik, Miskolcon és Budapesten egyáltalán nem említették.

A kapcsolattartás fizikai akadályokba ütközése meglepő módon tehát a kisebb közösségekben tapasztalható, ami azt sejteti, hogy a kapcsolattartás módjában működhetnek olyan berögződések, amelyek nem teszik lehetővé a tényleges együttműködést. Nézzük meg tehát, hogy konkrétan milyen módokon tartják a kapcsolatot a szülővel a pedagógusok. Erre vonatkozóan két kérdést tettünk fel, egyrészt azt, hogy osztályfőnökként, másrészt pedig azt, hogy szaktanárként hogyan tartják a kapcsolatot a szülővel.

4. táblázat:

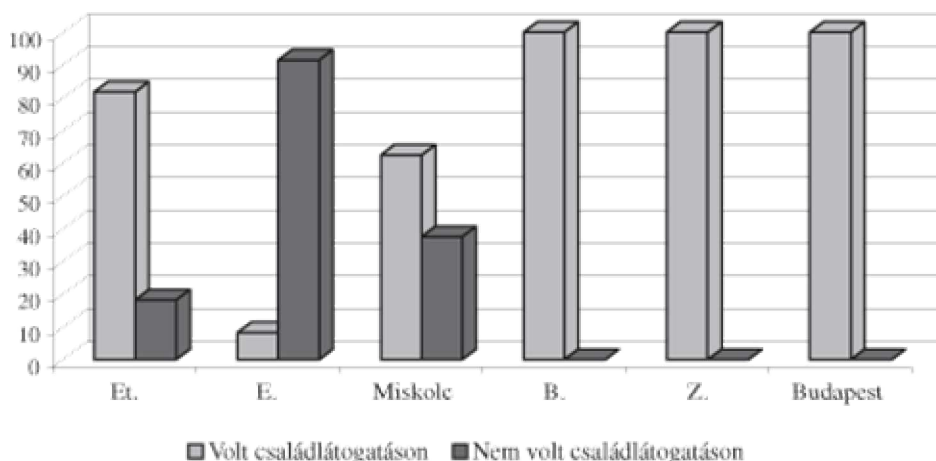
Az osztályfőnökök és a szaktanárok kapcsolattartása a szülővel (említések gyakorisága)

Kapcsolattartás módja	Osztályfőnökként (%)	Szaktanárként (%)
Üzenőfüzeten keresztül		59,4
Fogadóórán		73,5
Szülői értekezleten		40,7
Családlátogatással		14,1
Telefonon keresztül	60,8	25,0
Személyesen		37,5

Érthető (és a fenti táblázatból látható), hogy az osztályfőnöki státusz intenzívebb kapcsolattartásra készíti a pedagógust, mint ha csak szaktanár lenne. Ugyanakkor az is látszik, hogy a kapcsolattartás a vizsgált iskolákban többnyire a hagyományos formákat követi: az osztályfőnök elsősorban a szülői értekezleteken találkozik a szülőkkel, a szaktanár pedig a fogadóórákon. Az osztályfőnökök esetében azonban meg kell jegyeznünk, hogy arra a kérdésünkre, miszerint az elmúlt egy évben volt-e családlátogatás, az osztályfőnökök egyharmada nemmel válaszolt. Mint az előbbi táblázatból láthatjuk, a családlátogatást kapcsolattartási formaként csak 61 százalékuk gyakorolja általában, ezen túlmenően pedig az elmúlt egy évben szintén csak 66 százalék. Ez arra enged következtetni, hogy létezik az osztályfőnököknek egy olyan, 30-40 százaléknyi csoportja, akik egyáltalán nem tartják fontosnak a család (és természetesen a gyermek) otthonának közeli, fizikai megismerését. A legszembevetőbb idevágó adat az E.-i iskolában tapasztalható, ahol a pedagógusok 92 százaléka az elmúlt egy évben egyáltalán nem volt családlátogatáson.

9. ábra.

A családlátogatás előfordulása az elmúlt tanévben az osztályfőnökök körében (%)



A konfliktusok megítélése

A kutatás egyik központi kérdése a pedagógiai munka során tapasztalt, érzékelt konfliktusok természetének feltárása volt. Noha a konfliktus léte – egy adott szinten – jótékony hatású is lehet, nagyobb mértékű elterjedésük egy intézmény (egy iskola) mindennapi működését is ellehetetleníti. Nézzük meg először, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok mit értenek a konfliktus fogalma alatt. A nyitott kérdésre adott válaszokban a következő főbb értelmezési kereteket lehetett körülhatárolni.

5. táblázat:

A válaszoló pedagógusok vélekedése az iskolai konfliktusok mibenlétéről

Konfliktus értelmezése	Említés aránya (%)
Nézeteltérés, érdekütközés, összetűzés, kommunikációs zavar	44,0
Megoldandó, nehezen kezelhető probléma	17,3
Magatartásbeli, tanulási zavar, a házi feladat hiánya	16,0
A tanítási célok megvalósításának akadályoztatása	5,3
Családi dolgok, például erőszak miatti nyugtalanság	1,3

A konfliktus természete elsősorban valamilyen érdekütközést és az ehhez kapcsolódó kommunikációs zavarokat jelenti. Látható azonban már ezen a fogalmi szinten is, hogy a konfliktusok egy jelentős része kizárólag a tanulók teljesítményére vonatkozik. Nézzük meg ezért (is), hogy a pedagógusok munkájuk során leginkább kikkel kerültek konfliktusba.

6. táblázat:

A válaszoló pedagógusok konfliktushelyzeteinek előfordulása a szemben álló szereplők szerint

A konfliktus másik szereplője	Volt konfliktus (%)
Tanuló (az elmúlt egy évben)	47,3
Roma származású tanuló (az elmúlt egy évben)	35,6
Szülő (eddiggi pedagógiai gyakorlata során)	43,2
Roma szülő (eddiggi pedagógiai gyakorlata során)	42,3
Valamelyik kolléga (az elmúlt egy évben)	11,3
Iskola vezetője (vagy helyettese)	11,0

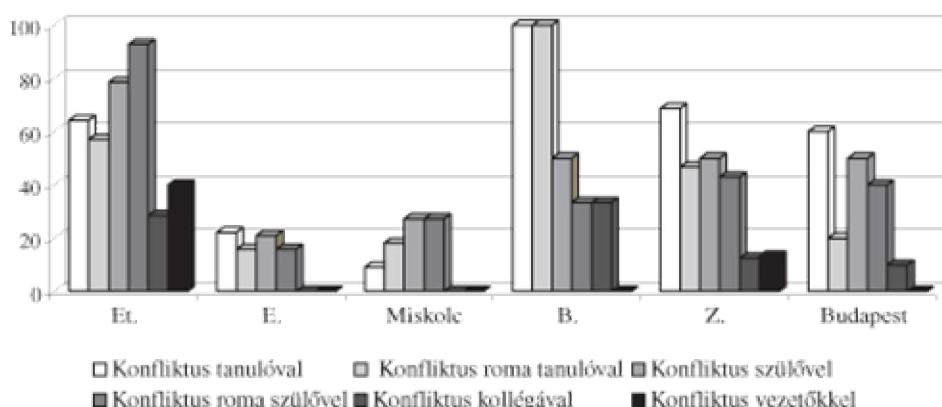
Ahogy a konfliktus értelmezésekor már sejtettük, a konfliktus nagyobb valószínűséggel a tanulóval szemben alakulhat ki. Ez önmagában természetesnek is tekinthető, hiszen a pedagógiai munka közvetlen érintettjei a tanulók. Az azonban érdekes, hogy míg általában a tanulókkal szembeni konfliktus valamivel nagyobb mértékű a szülőkhöz képest, ez az arány megfordul a roma diákok és szülők esetében, vagyis arról van szó, hogy a pedagógusok úgy érzik, sokkal többször kerülnek konfliktusba a roma szülőkhöz képest, mint a roma származású diákokkal. A fenti táblázatból az is leszűrhető, hogy a szülőkhöz képest és a roma szülőkhöz képest szembeni konfliktusok mintha átfednék egymást. Ezt alá támasztja az a tény is, hogy a két változó közötti korrelációs együttható a nagyon magas, szignifikáns 0,854-es értéket éri el (másképp megfogalmazva: a szülőkhöz képest szembeni konfliktusok 90 százaléka roma szülőkhöz képest szembeni konfliktust jelent).

Hasonló, ám valamivel gyengébb összefüggést tapasztalhatunk a tanulókkal és a roma tanulókkal szembeni konfliktusok között is. Ebben az esetben is szignifikáns (az empirikus szociológiai vizsgálatokban nagyon magasnak számító), 0,6-os korrelációs együtthatót kapunk, ami azt jelenti, hogy a vizsgált tanári mintán belül a tanulókkal szembeni konfliktusok mintegy 67 százaléka valójában roma tanulóval szembeni konfliktust jelent.

Az alábbi diagramon egy részletes konfliktustérképet láthatunk. A konfliktusok területi bontása is jelzi, hogy (a „baj csöstül jön” mondáshoz hasonlóan) ahol valamelyik típusú konfliktus magas értéket ér el, ott valószínű a többi konfliktusforma is magasabb előfordulási arányt mutat. Látható például, hogy míg Et.-n és B.-n magas konfliktusészlelési arányt tapasztaltunk, addig E.-n és Miskolcon mindegyik konfliktusforma ritkábban fordul elő.

10. ábra.

A különböző konfliktusok előfordulási gyakorisága településenként (%)



Mindezt úgy is értelmezhetjük, hogy azokban az intézményekben, ahol valamilyen konfliktus kiéleződik, ott gyakorlatilag az iskola és környezetének összes szereplője érintett lesz. A konfliktusok természetükből fakadóan szét akarnak terjedni az intézményen belül.

Nézzük meg az alábbiakban konkrétan, hogy milyen típusú konfliktusok alakultak ki, illetve hogyan próbálták a pedagógusok ezeket megoldani. A tanulókkal szembeni konfliktusok zöme (76%-a) magatartási és részben (17%) kommunikációs problémákra vezethető vissza. A szülőkkel szembeni szinte valamennyi kifogás (95%) azt jelenti a pedagógusok számára, hogy a szülők nem együttműködők velük.

7. táblázat:

A tanulókkal és szülőkkel kapcsolatos konfliktusok megoldási módjainak előfordulási gyakorisága a válaszoló pedagógusok körében (%)

Megoldási mód	Konfliktus a tanulóval	Konfliktus a szülővel
Egyedül, önerőből	68,6	52,9
Osztályfőnökkel közösen	25,7	8,8
Más tanár segítségével	8,6	11,8
Iskola vezetésével közösen	25,7	26,5
Nevelési tanácsadóval	8,6	8,8
Szülő bevonásával	28,6	
Gyámhatósággal	2,9	0,0
Önkormányzat bevonásával	0,0	2,9
Helyi kisebbségi önkormányzattal	0,0	0,0
Tanulóval közösen	11,4	0,0
Nem oldódott meg	0,0	8,8

A konfliktusok megoldása közben a pedagógusok rendszerint magukra maradnak. A tanulókkal szembeni konfliktusok rendezésében részben besegít az iskola vezetősége, az osztályfőnök és a szülők. A szülőkkel kialakult nézeteltérések azonban rendezetlenebbek, itt részben az osztályfőnök tud (be)segíteni, és kisebb mértékben valamelyik kolléga. Nem véletlen, hogy a pedagógusok néha úgy érzik, ezek a konfliktusok nem oldódtak meg teljes mértékben.

A roma tanulókkal kapcsolatban vitás helyzet nagyrészt magatartási (82,6) és kisebb részben tanulási problémák miatt alakult ki. A konfliktusoknak ezen a szintjén néha a tanári értékelés elutasítása is összeütközéshez vezet. E konfliktusokat leggyakrabban (61,9%-ban) a szülővel és a gyerekekkel történő közös megbeszélésekkel próbálják megoldani, de néha előfordul, hogy úgy oldódik meg, hogy a gyerek elkerül az iskolából (9,5%).

A roma szülőkkel való konfliktusok csaknem fele szintén a gyerek magatartási problémáira vezethető vissza, de ezúttal nagyon gyakori jelenség az is, hogy a roma szülő panaszt tesz különböző okok miatt (37,5%), vagy például nem fogadja el (a roma tanulóhoz hasonlóan) a tanári értékelést (8,3%). Ezeknek a vitás eseteknek a nagy része szintén közös megbeszéléssel oldódott/oldódhatott meg (43,5%), de a roma gyerekekhez képest itt sokkal gyakrabban fordul elő, hogy a tanárok önmaguk kezelik ezeket a helyzeteket (34,8%), illetve néha az iskola vezetősége is támogatja őket (13%).

Noha korábban már láttuk, hogy a mintán belül a pedagógusoknak a kollégákkal és az intézmény vezetőivel viszonylag kisebb mértékben alakult ki konfliktusuk, itt mégis megjegyezzük, hogy ott, ahol ezek létrejöttek, elsősorban szakmai okok miatt történtek, és kisebb mértékben személyes vagy kommunikációs problémákra vezethetők vissza. Újra hangsúlyozzuk, hogy a tantestületen belüli konfliktusok akkor válnak még inkább láthatóvá, ha az iskolában más természetű (tanulókkal vagy szülőkkel szembeni) problémák kezdenek elharapózni.

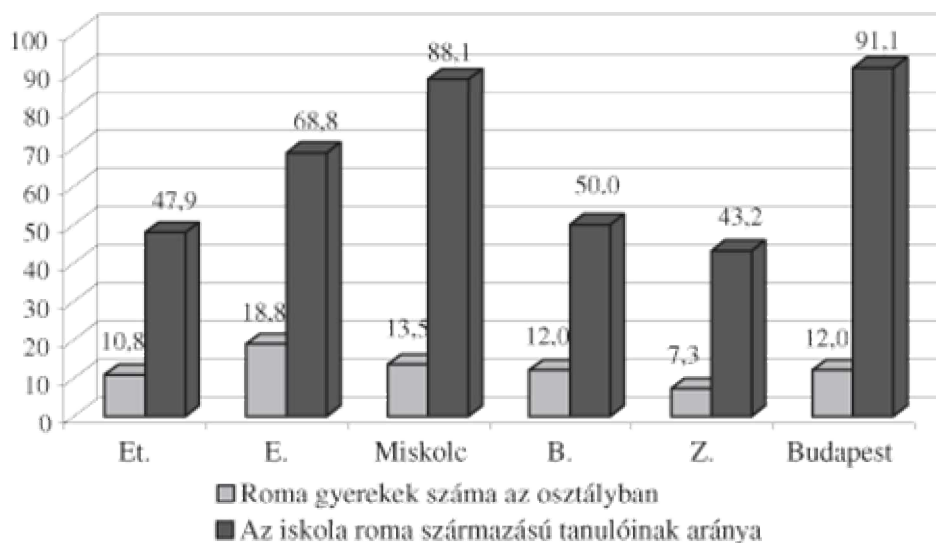
Integráció és szegregáció a pedagógus nézőpontjából

Mielőtt rátérnénk annak taglalására, hogy a mintába került pedagógusok miként vélekednek az integrációról és szegregációról, vizsgáljuk meg, milyen, a romákra vonatkozó beállítódásokra, ismeretekre és pedagógiai gyakorlatra épülnek gondolataik.

Megkérdezetteink majd mindegyike tanított roma gyerekeket (97% igen, a többiek nem válaszoltak e kérdésre). A válaszadó osztályfőnökök szerint osztályukban átlagban 13-14 roma gyerek jár a vizsgált tanévben, a hat település iskolái diákjainak pedig átlagosan 66 százaléka roma származású. Területi bontásban vizsgálva ezeket az adatokat láthatjuk, hogy a budapesti és miskolci iskolák tűnnek leginkább szegregáltaknak, míg a többi helyszínen ez az arány jórészt az előbbi átlag alatti értékeket vesz fel.

11. ábra.

A roma tanulók száma az osztályokban és arányuk az iskolákban településenként



Érdekes azonban, hogy kifejezetten arra a kérdésre, hogy a pedagógus saját iskolája szegregált-e vagy sem – a magas roma aránnyal rendelkező iskolák közül – a miskolciaknak csak 9,1 százaléka és a budapestieknek 60 százaléka gondolta azt, hogy valóban szegregált intézményben tanít. Ennek a látszólagos ellentmondásnak minden bizonnyal az az oka, hogy a szóban forgó fogalmak nem teljesen egyértelműek. Vizsgáljuk meg tehát, hogy mit értenek a pedagógusok szegregáció alatt, majd nézzük meg azt is, szerintük hogyan állapítható meg valakiről az, hogy roma.

A szegregáció fogalmára nyitott kérdéssel közelítettünk, és azt találtuk, hogy a megkérdezettek 66 százaléka erről a fogalomról azt gondolja, hogy elkülönülést jelent, 24 százalék azt, hogy ez megkülönböztetésre és 12 százaléka pedig azt, hogy kirekesztésre utal.

A roma származású tanuló felismerését szintén nyitott kérdéssel vizsgáltuk, a válaszokat pedig az alábbi táblázatba csoportosítottuk.

8. táblázat:

A roma származás megállapításának alapja a válaszoló pedagógusok körében

A felismerés kritériuma	Említés gyakorisága (%)
Külső jegyek (például bőrszín)	48,6
A tanuló viselkedése, nyelvhasználata	37,5
A tanuló saját bevallása	23,6
A tanuló családja alapján	22,2
A tanuló személyiségjegyei alapján	4,2
Nem ismeri fel	1,4

A fenti adatsor azt jelzi, hogy a pedagógusok azt gondolják, nagy valószínűséggel fel tudják ismerni a roma származású tanulókat, és a megítélésben a külső jegyek, a viselkedés és a nyelvhasználat a legmeghatározóbb tényezők.

Vizsgáljuk meg továbbá, hogy a külső jegyeken túlmenően, mit gondolnak a pedagógusok a településükön élő romákról más vonatkozásokban. Ezt egy olyan kérdésközzel vizsgáltuk, ahol a válaszadóknak ötfokú skálán kellett értékelniük a különböző tényezőket (a használt skála: 1 – egyáltalán nem megfelelő, 2 – inkább nem megfelelő, 3 – megfelelő is, meg nem is, 4 – inkább megfelelő, 5 – teljesen megfelelő).

9. táblázat:

A válaszoló tanárok véleménye településük roma lakosságának életkörülményeiről

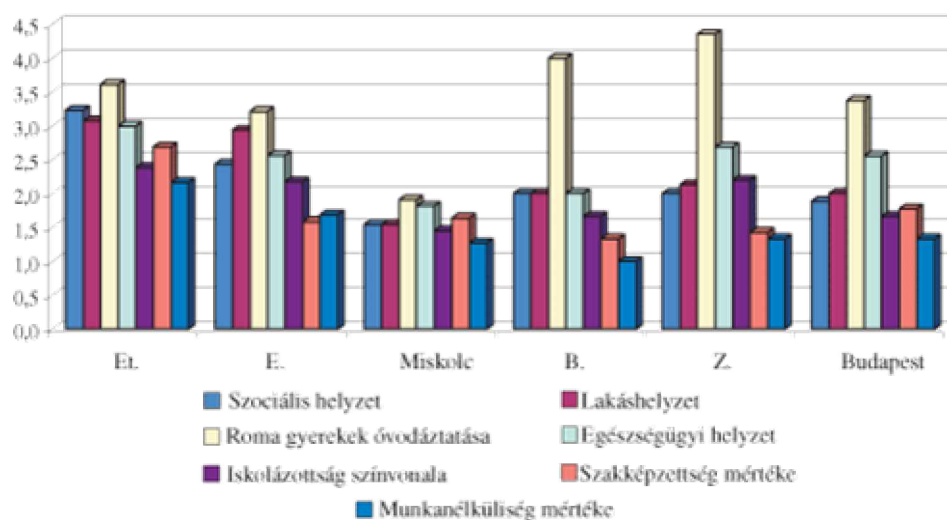
Az értékelés dimenziói	Átlagosztályzat
A roma gyerekek óvodáztatásának helyzete	3,4
A roma lakosság egészségügyi helyzete a településen	2,5
A roma lakosság lakáshelyzete a településen	2,4
A roma lakosság szociális helyzete a településen	2,3
A roma lakosság iskolázottságának színvonala a településen	2,0
A roma lakosság szakképzettségének mértéke a településen	1,8
A roma lakosság munkanélküliségi aránya a településen	1,6

Látható, leginkább az óvodáztatás helyzetét tartják megfelelőnek a pedagógusok (ám ez is a 4-es osztályzat, azaz az *inkább megfelelő* szint alatti értéket veszi fel), leggyengébbnek pedig a szakképzettség mértékét, illetve a munkával való ellátottságot értékelik. Ebben a megítélésben talán tetten lehet érni a roma fiatalok egy részére jellemző életút kudarcot, nevezetesen azt, hogy míg az óvodáztatás többé-kevésbé megoldott a romák számára is, addig a magasabb (szakképzést nyújtó) oktatási szinteken egyre kevésbé vannak jelen, ami óhatatlanul is a munkanélküliséghez vezet.

A konfliktustérképhez hasonlóan itt is elkészítettünk egy területi bontás szerinti diagramot, amelyen egyértelműen látszik, hogy az óvodáztatás kivételével az egyes dimenziók értékelése közelít egymáshoz. Ez azt jelenti, hogy a romák település szintű megítélése konvergál: azaz ha valamelyik tényező elér egy adott szintet, akkor ezt követi a többi is. Másképp fogalmazva: a romák iskoláztatásának kérdését a többi, életüket nagyban meghatározó (szociális, egészségügyi, lakhatási) tényezővel együtt kell kezelni. Azt azonban megjegyezzük, hogy statisztikailag legerőteljesebb szignifikáns összefüggés a szociális és a lakáshelyzet között tapasztalható (korrelációs együttható: 0,61), míg az iskolázottság leginkább az egészségügyi helyzettel (0,43) és a munkanélküliséggel (0,41) áll kapcsolatban. Érdekes megjegyezni, hogy nem találtunk szignifikáns összefüggést az iskolázottság és az óvodáztatás között, a megkérdezett pedagógusok mintha nem kötnék össze ezt a két tényezőt, aminek valószínű az az oka, hogy az óvodáztatás a települések zömében viszonylag elfogadható.

12. ábra.

A válaszoló tanárok véleménye a roma lakosság életkörülményeiről településenként (átlagosztályzatok ötfokú skálán)



A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a korábbiakban néhány tulajdonság mentén leírt, elképzelt, percipiált romáknak milyen a viszonyuk az iskolához a pedagógusok szemszögéből. Arra a nyitott kérdésre, hogy milyenek tartják a roma szülők iskolához való viszonyát, a következő válaszokat kaptuk.

10. táblázat:

A pedagógusok véleménye a roma szülők iskolához való viszonyáról

A roma szülők iskolához való viszonya	Említések aránya (%)
Jó, megfelelő	6,8
Negatív	33,8
Vegyes	35,8
Ugyanolyan, mint a nem romáké	6,8
Passzív, nem érdekli őket a tanulás	32,4
Egyéb	6,7

A pedagógusok véleménye szerint a roma szülők mintegy 59 százalékban vesznek részt az iskola által szervezett, órákon kívüli tevékenységeken. Az iskola a maga részéről az alábbi módokon próbálja elősegíteni a roma tanulók iskolai sikerességét.

11. táblázat:

Az iskola által alkalmazott eszközök a roma tanulók iskolai sikerességének elősegítésére

Iskolai sikerességet elősegítő tevékenység	Említések aránya (%)
Korrepetálást biztosít	76,7
Pedagógus-továbbképzéseket biztosít	76,7
Ingyenes taneszközöket biztosít	68,5
Felzárkóztató programokat biztosít	60,3
Bevonja a roma szülőket az iskolai programokba	56,2
Délutáni programokat szervez	54,8
Etnikai foglalkozásokat tart	49,3
Speciális szakembereket (gyógypedagógus stb.) alkalmaz	46,6
Felzárkóztató osztályokat működtet	39,7
Integrált osztályokat működtet	39,7
Ingyenes étkeztetést nyújt	35,6
Speciális készségfejlesztő programokat biztosít	34,2
Kollégiumi elhelyezést biztosít	9,6

A támogatási módok – a fenti adatok függvényében látható – leginkább korrepetálást és a pedagógusok továbbképzéseken való részvételét jelentik. Ritkábban találkozunk speciális készségfejlesztő programokkal és még ritkábban kollégiumi elhelyezés biztosításával. A támogatás módozatainak látens, háttérváltozóinak feltárásakor faktorelemzéssel azt találtuk, hogy ez a támogató szándék három markánsabb módon történik:

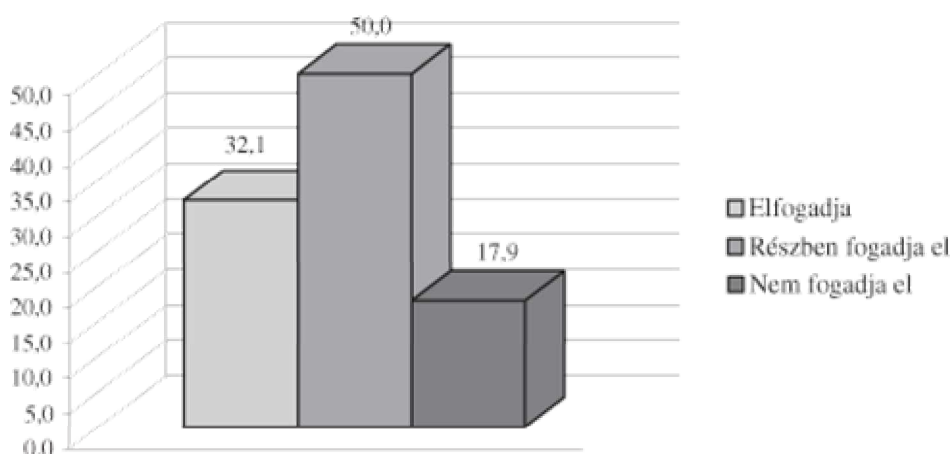
- egyrészt létezik egy olyan *szakmai-kooperatív szándék*, amely a szülők bevonására és a pedagógusok továbbképzésére épít,
- másrészt van egy olyan *szociális megalapozású támogatási mód*, amely az ingyenesség kiterjesztésére koncentrál,

- és harmadrészt tapasztalunk egy olyan *gyerekközpontú beállítódást*, amely kifejezetten a roma tanulók korrepetálását, felzárkóztatását hangsúlyozza.

E támogatási milióban nézzük meg, hogy kifejezetten az integrációval szemben milyen véleményeket fogalmaztak meg a pedagógusok. Először arra kérdeztünk rá, hogy egyetértenek-e a kormányzat integrációs politikájával.

13. ábra.

A kormányzat integrációs politikájának elfogadottsága a válaszoló pedagógusok körében (%)



A diagramról látható, hogy noha létezik egy támogató réteg, mégis számolni kell egy elég markáns szkeptikus csoporttal és mintegy 18 százaléknyi ellenzővel is. Nézzük meg, hogyan indokolták meg a fenti százalékosan megjelenített válaszokat a megkérdezettek.

12. táblázat:

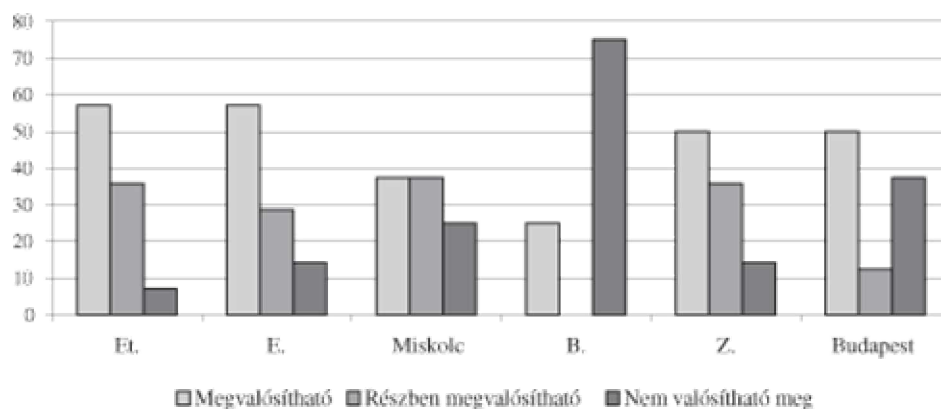
A kormányzat integrációs politikája elfogadtságának indokai a válaszoló pedagógusok körében (%)

Indoklás	Említések aránya (%)
Jó, ha együtt tanulnak	33,3
Nem ismeri ezt az integrációs politikát	25,9
Nem mindenkinek, nem minden esetben jó	20,4
Tárgyi feltételek is kellene	7,4
A politikusok a romáknak akarnak túlzottan kedvezni	5,6
Gyakorlatban még nincs kipróbálva	3,7
Esélyegyenlőséget teremt	1,9
Nem szakemberek készítették elő	1,9

Az integrációról alkotott általános elképzelések után rákérdeztünk, hogy saját iskolájukban meg tudják-e ezt valósítani. Erre a kérdésre a tanárok közel fele (49%) azt állította igen, 22 százalék azt, hogy nem, a többiek pedig újra a kétkedők sorába kerültek.

14. ábra.

A pedagógusok véleménye az integráció saját iskolájukban történő megvalósíthatóságáról településenként



Látható, a legnagyobb támogatottság Et.-n és E.-n tapasztalható, a legnagyobb szkepszis pedig B.-n.

Végezetül vizsgáljuk meg, a pedagógusok szerint milyen tényezők gátolják, és melyek segítik az integrációt.

13. táblázat:

Az integrációt akadályozó tényezők a pedagógusok szerint

Integrációt akadályozó tényezők	Említések aránya (%)
A többségi szülők előítéletei	44,3
Az integrációhoz szükséges anyagi források hiánya	37,7
A pedagógusok módszertani felkészületlensége	16,4
A helyi cigány kisebbségi önkormányzat érdekérvényesítő képességének hiánya	14,8
A romák nem tesznek önmagukért	11,5
Az önkormányzat érdektelensége	8,2
Eltérő értékrend, normák	6,7
Egyéb	17,3

14. táblázat:

Az integrációt elősegítő tényezők a pedagógusok szerint

Integrációt elősegítő tényezők	Említések aránya (%)
Integrációt biztosító pedagógiai-didaktikai programok bemutatása	70,3
Megemelt (normatív vagy kiegészítő) támogatás	70,3
Az önkormányzat ilyen irányú törekvése	53,1
A település közvéleményének támogatása	46,9
A helyi roma lakosság érdekérvényesítő képessége	40,6
A helyi média szerepe	25,0
A romák tenni akarása	9,4
Egyéb	4,0

A táblázat adatainak értelmezése alapján kijelenthetjük, hogy az integráció sikerességét a megkérdezett pedagógusok jó része pénzügyi kérdésként igyekszik kezelni: az anyagi források hiánya mint akadályozó tényező, illetve a megemelt támogatás szükségessége mint elősegítő tényező mindkét listában előkelő helyen szerepel. A pedagógusok önképében módszertani felkészültségük kismértékben jelenik meg akadályozó tényezőként, de elismerik, hogy erre nagy szükség van. Fontos megjegyezni a szülők szerepét is: a megkérdezettek úgy gondolják, a többségi szülők előítéletei miatt nehéz az integrációt megvalósítani, ám azt is hangsúlyozzák (noha ez nem szerepelt a felkínált válaszlehetőségek között), hogy a romáknak is „önrészt” kell vállalni e folyamatban.

Jegyzetek:

1 Az egyes szűkített csoportok a következő változókat tartalmazzák. 1. Az oktatásra és a pedagógiai munkára vonatkozó kívánalmak: megfelelő szakmai képzettségű tanárok, gyermekközpontúság, differenciálás, kis létszámú osztályok. 2. A pedagógiai munka szereplőire vonatkozó kritériumok: együttműködés a szülőkkel, motivált, érdeklődő gyerekeket felvonultató, fegyelmezett tanulókkal rendelkező, erős vezetésű. 3. Az iskolai környezetre vonatkozó feltételek: jó légkörű, jól felszerelt és tiszta, tagozatos, nem államilag finanszírozott. 4. Olyan, mint az az iskola, ahol a megkérdezett jelenleg tanít.