

ELTE PEDAGÓGIAI
ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

TANÁROK INTERKULTURÁLIS NÉZETEI ÉS AZOK HATÁSA AZ OSZTÁLYTERMI MUNKÁRA

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Szerkesztette:

GORDON GYŐRI JÁNOS



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



TANÁROK INTERKULTURÁLIS NÉZETEI ÉS AZOK HATÁSA
AZ OSZTÁLYTERMI MUNKÁRA
KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára

Kutatási eredmények

Szerkesztette:
Gordon Győri János

Budapest, 2014



A kötet az OTKA 79143 számú,
Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára
című kutatás támogatásával készült.

Lektorálták:
Gósy Mária
Olaszy Gábor
Siptár Péter

© Szerzők, 2014
© Szerkesztő, 2014

ISBN 978-963-284-539-5



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai kar dékánja
Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente
Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.
Tipográfia: Bornemissza Ádám
Borítóterv: Csele-Kmotrik Ildikó

Tartalom

Németh Szilvia – Cs. Czachesz Erzsébet – Gordon Győri János:

Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoporthoz tanári beszélgetés elemzése	7
---	---

Boreczky Ágnes – Bogáromi Eszter:

Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei	23
--	----

Nguyen Luu Lan Anh:

Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében	41
--	----

Szabó Mónika – Kovács Mónika – Nguyen Luu Lan Anh – Fliszár Éva:

Pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei	57
--	----

Gordon Győri János – Borsfay Krisztina – Pálos Dóra:

Multikulturalizmus a gyakorlatban: Esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból	69
---	----

Melléklet:

Tanári kérdőív	91
--------------------------	----

◀ Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára

Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése¹

Németh Szilvia – Cs. Czachesz Erzsébet – Gordon Győri János²

A tanárok interkulturális nézeteinek kutatása hazai kontextusban exploratív kutatásnak számít, mint-hogy a magyarországi tanárok e területre vonatkozó nézeteiről jelenleg még nem állnak rendelkezésre adatok. Ahhoz azonban, hogy – a téma korábbi magyarországi kutatásainak hiánya miatt – kiindulóképet nyerhessünk arról, hogy az interkulturalitásra vonatkozóan milyen gondolkodási elemekkel rendelkeznek hazai pedagógusok, egy exploratív jellegű fókuszcsoportos kutatást folytattunk le. Jelen tanulmányban ennek a kvantitatív kutatást megelőző és előkészítő kvalitatív vizsgálatunknak egy dimenziójáról, a fókuszcsoportos beszélgetések fő eredményeiről számolunk be.

A fókuszcsoportos beszélgetések módszertani és elemzési kerete

Összesen 18 budapesti iskola 50 pedagógusának részvételével 3 heterogén és 3 homogén fókuszcsoportos³ beszélgetést szerveztünk. Négy belkerület⁴ iskoláinak tanáraival egy 8 témakörből álló forgatókönyv alapján moderált beszélgetéseket folytattunk, hanganyagukat rögzítettük, majd legépeltük. A begépelt szövegeket Atlas.ti tartalomelemző program segítségével elemeztük.

Az elemzés egy, az edge-coding technikára épülő, kvalitatív módszer segítségével történt: először a fókuszcsoportos beszélgetések teljes legépelt anyagában beazonosításra kerültek azok az egységek, amelyek egy tartalmi blokkot képeznek, majd a tartalmilag egymáshoz kapcsolódó blokkok összevonásával témacsoportok, azaz tematizációk (kódcsaládok) rajzolódtak ki. Ezek a tematizációk alkotják az elemzés vázát, lehetőséget teremtve az egyes témák (kódok által azonosítható) aldimenzióinak a feltárására is. A tartalomelemző számítógépes program segítségével történő kódolás nemcsak a kódcsaládok és azok networkjeinek felvázolását segítette elő, hanem a szöveg formai sajátosságait (például a pozitív-negatív kifejezések vagy az állító-tagadó mondatok arányát stb.) is ki tudja emelni, rávilágítva ezzel a megfogalmazott és kimondott gondolatok mögötti rejtett tartalmakra. A beszélgetéseket egy nyolc témakörből álló forgatókönyv alapján folytattuk le. A témakörök a következők voltak: bemutatkozás, a képviselt intézmény fő jellemzői,

¹ NÉMETH SZ.–CS. CZACHESZ E. – GORDON GYŐRI J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.

² Jelen tanulmány egy szövegváltozata megjelent a Neveléstudomány Online 2014/2. számában.

³ A heterogén fókuszcsoportos beszélgetések esetében a pedagógusok mindegyike vagy többsége más és más oktatási intézményből került ki, míg a homogén fókuszcsoportos beszélgetések különállóan egy-egy iskola tanáraival zajlottak le. A módszerről lásd részletesebben: VICSEK, 2006.

⁴ A beszélgetésekre Budapest VI., VII., VIII., IX. kerületének iskoláiból hívtunk résztvevőket.

a kihívásokra adott intézményi és egyéni szintű válaszok, továbbképzések, multikulturális nevelés fogalmi kerete és intézményi gyakorlata, egy-egy tanulói csoport konkrét jellemzői és változtatási javaslatok. Mind a homogén, mind a heterogén fókuszcsoporthoz azonos témaköröket felvonultató forgatókönyv alapján készültek.

A heterogén beszélgetések mindegyikén öt iskola egy vagy két munkatársa vett részt. Ezekre a fókuszcsoporthozos beszélgetésekre semleges helyszínen, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyik tantermében került sor. A homogén fókuszcsoporthoz – a kutatási szakasz területi meghatározottságának figyelembevételével – véletlenszerűen választott iskolákban történtek, ahova a kutatócsoport két tagja látogatott el. A homogén beszélgetéseken a felkeresett tantestületek öt-hat munkatársa vett részt. A beszélgetések résztvevőinek kiválasztását az intézményi mintába bekerült iskolák vezetőire bíztuk. A kiválasztásnak mindössze annyiban állítottunk kritériumot, hogy az iskola olyan munkatársának részvételét kértük, akinek aktív, napi szintű tanórai tapasztalata van.

A beszélgetések szövegének elemzése egyértelműen rávilágít arra a tényre, hogy a fókuszcsoporthozba delegált pedagógusok intézményeik „aktív magjának” képviselői. A bemutatkozó-sokkor vázolt életutak – a legtöbb esetben – egy tipikus séma szerint szerveződnek: felsőfokú végzettség, majd másoddiploma megszerzése, akkreditált tanártoábbképzéseken való részvétel, intézményi projektek vezetésének felvállalása. A válaszadói életutak állomásainak felsorolása kutatásunk vonatkozásában különös hangsúllyal bír: egyértelműen felhívja a figyelmet arra, hogy a fókuszcsoporthozos beszélgetések segítségével nem véletlenszerű választással biztosított heterogén tanársokaság képviselőinek nézetegyütteseit tudjuk feltárni, hanem sokkal inkább a tantestületek „húzóerőiként” ismert, sokoldalúan képzett, közösségükben véleményformáló szereppel bíró személyek gondolatait.

A tantestületek képviselőinek homogenitását azonban az intézményi minta heterogenitása ellensúlyozhatja. Az intézményi minta összeállításának ugyanis az volt a fő szempontja, hogy Budapest négy szomszédos kerületének olyan intézményeit válasszuk ki, amelyek az egyes kerületek vonatkozásában egy-egy ellenpólust képviselnek, azaz mind intézményi nagyságuk és struktúrájuk, mind tanulói összetételük vonatkozásában egymástól nagymértékben eltérő képet mutatnak. Így kaptak helyet a beszélgetéseken például két tanítási nyelvű programot működtető iskolák és hátránykompenzálásra, esélynövelésre fókuszáló intézmények képviselői is.

A fókuszcsoporthozos beszélgetések elemzésének fő eredményei

Interkulturális pedagógia, multikulturális nevelés, fogalmi értelmezések

Bár a magyar és a nemzetközi szakirodalomban is viták folynak arról, hogy a multikulturális nevelés és az interkulturális pedagógia miben hasonló, miben különbözik egymástól, illetve mi a tartalmuk, kutatásunk során a két fogalmat megközelítően azonosnak tekintettük (JOKIKKO, 2005; Cs. CZACHESZ, 2007; KISLEV, 2012; lásd a jelen kötethez tartozó kutatási kötetben BORECZKY, 2014, illetve Cs. CZACHESZ, 2014 tanulmányát). A fókuszcsoporthozos beszélgetések tervezése során explicit kérdéseket fogalmaztunk meg az interkulturális pedagógiával, a multikulturális neveléssel

kapcsolatosan. A kérdések segítségével az ezirányú tanári nézetek tartalmát kívántuk előhívni. Azt kérdeztük, hogy szerintük mit jelent a multikulturális nevelés, és milyen tulajdonságokkal rendelkezik az a tanár, aki a multikulturalitás szempontjából hatékony, jó tanár.

A tanárok a multikulturális nevelést vagy az interkulturális pedagógiát mint kifejezéseket/fogalmakat kevésszer használták, de a beszélgetések során a megfelelő kontextusokban tartalmukat körülírták, értelmezésüket megkísérelték (igaz, úgy, hogy alapvetően a „multikulturális” hívószóra reagáltak, az „interkulturális”-ra csak alig). A beszélgetések során a fókuszcsoport tagjainak hozzászólásaiban a szövegek kódolása alapján megállapítható, hogy alapvetően két tartalmi elemmel jellemzik a multikulturális nevelést. Egyrészt úgy vélik, hogy egy-egy intézmény multikulturális nevelési tevékenységet végez, ha arra törekszik, hogy segítsen az iskolában tanuló bevándorló, migráns vagy külföldi tanulók beilleszkedését a többségi társadalomba. A beilleszkedés az interpretációjukban nem kölcsönösséget feltételező folyamat, hanem a tanulóknak kell erőfeszítéseket tennie ennek érdekében, a pedagógus feladata pedig az, hogy felelősséget érezve megmutassa és egyengesse ezt a nehéz utat.

„Éppen az, hogy meg kell tanítani, meg kell mutatni az utat ahhoz, hogy legyen a többségi társadalom tagja. És ebben van felelősségünk, csak nem kizárólagos. Az a lényeg, hogy beilleszkedjen, és hogy adjunk neki felelősséget. Érezzon felelősséget azért, hogy ő valahova szeretne tartozni, és a másik ember, vagy a másik fél is érezzen ahhoz felelősséget, hogy megadjam az utat, hogy hogyan tartozhat közénk.”

Másrészt a fókuszcsoportos beszélgetéseken megszólaló pedagógusok értelmezésében a multikulturális nevelés fő tartalmát a tanulói másság elfogadása jelenti. Ezekben a narratívákban örömdetes módon már megjelenik a kölcsönösség, vagy legalábbis az az igény, hogy a tanár maga, illetve kezdeményezésére a tanulótársak is „hozzáigazítsák” az elvárásaikat és a magatartásukat a multikulturális jellegű szituációhoz. De nem csupán az elfogadás igénylése, hanem a migráns gyerekek esetében az eleve pozitív előfeltételezések is kedvezően árnyalják a képet. A tanárok úgy értékelik, hogy a migráns tanulók egyfajta kulturális többlettel érkeznek a magyarországi iskolákba, amire értékként kell tekinteni.

„Én azt gondolom, hogy azt, és ezt mindig hangsúlyozom, az, hogy ő egy érték. Ő már többet tud, többet hoz, mert megismeri a magyar kultúrát, de neki van egy külön kultúrája, ami egy csúcs számunkra. Úgy gondolom, hogy a szülők maguk se tudnak olyan helyzeteket teremteni a hétköznapiakban, hogy a gyerekeiket ennyiféle fajta kultúrával tudják megismertetni.”

A multikulturális nevelésnek a válaszadók által meghatározott, a fentiekben vázolt mindkét fő tartalmi elemét egyértelműen a külföldi, bevándorló gyermekekkel kapcsolatosan fogalmazták meg a pedagógusok. A beszélgetések során az egyes intézmények tanulói összetételének tanári bemutatásakor kiderült, hogy szociális, etnikai és/vagy kulturális szempontból valamennyi iskola heterogén tanulóközösséggel dolgozik, azaz minden esetben nevesítették és meghatározták az adott intézménybe járó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulói csoport nagyságát, megbecsülték a roma tanulók intézményi arányát, pontosan megadták a sajátos nevelési igényű tanulók számát, és megpróbáltak adatszerű közléseket tenni a bevándorló/menekült gyermekek

vonatkozásában is. E felsorolt tanulói csoportokon kívül a legtöbb beszélgetésben utaltak a tanulók nemi különbségeire és vallási hovatartozására, valamint az iskolában folyó tehetséggondozás vonatkozásában beszéltek a tehetséges gyermekekről is. A multikulturális oktatás kapcsán azonban az adott iskolai populáció sokféleségére nem történik utalás, az intézmények bemutatásakor felsorolt tanulói csoportok közül csupán a bevándorló tanulókra konnotálnak a válaszadók.

Az iskolák (pedagógusok által közvetített) értékrendje

Előzetes feltételezésünk szerint a tanároknak a tanulói sokféleséggel kapcsolatos nézetei nem függetleníthetők az általuk képviselt intézmények értékrendjétől, a pedagógiai programban megfogalmazott alaptézisektől. Feltételezhető az is, hogy a pedagógus a pedagógiai programnak azokat az elemeit mutatja be, amelyekkel azonosulni tud. Így egyrészt e kérdésen keresztül bepillantást nyerhetünk a pedagógusoknak az oktatással-neveléssel kapcsolatos elképzeléseibe, másrészt a tanárok által interpretált intézményi hitvallások egyes elemeibe is. A kérdésfeltevés nem titkolt célja volt egyben az is, hogy feltárja, tesznek-e utalást a pedagógusok a tanulók közötti kulturális különbségek figyelembevételére, az ezzel kapcsolatos intézményi attitűdre, azaz válszaikba beemelik-e a multikulturális nevelést mint meglévő intézményi gyakorlatot.

Arra a kérésre, hogy nevezzék meg az iskola pedagógiai programjának a legfőbb alapelveit, a válaszadó pedagógusok döntő többsége a gyermekközpontúságot és a „*minden gyermek elfogadásának elvét*” említette meg. A gyermekközpontúságot a hozzászólások mintegy felében tanulóközpontúságként magyarázták, vagyis úgy, hogy a tanórákon – az elmondások alapján – a pedagógusnak figyelembe kell vennie a tanulók életkori sajátosságait és képességbeli különbségeit, s az egyéni igények köré kell szerveznie a tanítási-tanulási folyamatot, s önmagához képest a lehető legeredményesebben fejlesztenie a tanulót. A válaszok másik felében gyermekközpontúság alatt az iskola nevelési funkcióját értelmezték a pedagógusok. A gyermekközpontúság azt jelenti számukra, hogy elfogadják mindenkit olyannak, amilyen, és igyekeznek ebben támogatni őket. Ezzel összefüggésben azt hangsúlyozzák, hogy „*mindenki értékes valamiben*”.

„Még az igazgató úrnak a legelső pályázatában volt benne, hogy minden gyerekhez van egy kulcs, és ezt a kulcsot kell megtalálni. Ez azóta ilyen szlogenné vált. Igazából az, hogy tényleg, amikor valaki valamilyen gyereknél nehézségbe ütközik, és tényleg csődöt mond, mert azért van ilyen, amikor képtelen felfogni egy matekpéldát, vagy megtanulni szolmizálni, mert neki már ez annyira absztrakt, hiszen esetleg küzd az írással, olvasással is, hogy akkor mindig van lehetőség arra, hogy akár egy másik tantárgyban kiemelkedjen.”

A gyermekközpontúságot és a mindenki egyforma elfogadását hangsúlyozó nevelésközpontú elképzelések taglalásakor a válaszadó pedagógusok valójában mindvégig különböző tanulói csoportokat hasonlítanak össze. Felhozott példáikban utalnak a tanulók közötti képesség- és személyiségbeli vagy az egyéni szocioökonomiai háttérből adódó különbségekre, viszont a legtöbb esetben nem tematizálják a tanulók közötti kulturális különbségeket, különösen nem a standardhoz (többséghez, normatívhoz stb.) képesti kulturális másságból fakadóakat. A kulturális különbségek esetleges tematizálásakor a bevándorló tanulókról egyetlen említést sem tesznek, a kulturális különbségek szókapcsolatról csupán a roma tanulókra asszociálnak.

A multikulturális nevelés és a bevándorló tanulók kapcsán megfogalmazott tanári vélemény, miszerint a „másság – érték”, a roma tanulók vonatkozásában csak elvétve jelenik meg. A beszélgetések alanyai – egy hozzászólót kivéve – azon az állásponton vannak, hogy a roma gyerekek kulturális háttere, az általuk képviselt értékrend és mindezzel összefüggésben e tanulók iskolai magatartása gyökeresen eltér a nemroma iskolatársaikétól. A pedagógusok a munkánélküli, halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegény családok szociális, kulturális jellemzőit vetítik a roma gyermekekre, s definiálják azokat a roma kultúra és identitás sarokköveiként.

A multikulturális nevelés fogalmának kétszintű – direkt és indirekt⁵ – tartalmi vizsgálatának eredményei arra engednek következtetni, hogy a válaszadó 50 pedagógus döntő többsége a multikulturális nevelést főként a nem magyar anyanyelvű diákok tanításával azonosítja. Azokat a különféle tanulói csoportokat, amelyekkel a válaszadók pedagógiai munkájuk során napi kapcsolatban állnak – hozzászólásaikban – külön egységekként kezelik, gondolataikban az egyes beazonosított csoportokhoz más-más tanári hozzáállást, pedagógiai megközelítést és tanítási módszert kapcsolnak.

Ez az állítás többek között jól illusztrálható a sajátos nevelési igényű tanulóknak a beszélgetéseken való – izolált – megjelenési módjával is. A hat fókuszcsoportos beszélgetés során ugyanis a sajátos nevelési igény vagy speciális nevelés témakört etnikai dimenziókkal nem kapcsolták össze a résztvevők. A beszélgetések egyikén sem hangzott el egyetlen pedagógusi hozzászólás sem arra vonatkozóan, hogy vannak-e sajátos nevelési igényű migráns tanulók, sőt még a migráns tanulók jellemzése során elmesélt tanulási nehézségek kapcsán sem merült fel esetleges magyarázó tényezőként a tanulási zavar vagy a tanulásban való akadályozottság kérdése. A megkérdezett intézményekben – a beszélgetések tanúsága szerint – az ott dolgozó fejlesztők, gyógypedagógusok külön preventív méréseknek, szűréseknek nem vetik alá a bevándorló, nem magyar anyanyelvű tanulókat, s nem bevett gyakorlat – még a gazdasági migráns tanulók esetében sem –, hogy a szülőktől információkat szerezzenek, illetve bekérjék a gyerekek által a Magyarországra érkezést megelőzően látogatott oktatási intézmény(ek) erre vonatkozó dokumentumait, szakvéleményeit. A migráns gyermekek tanulási zavarait lényegében és pusztán nyelvi nehézségként azonosítják.

Az interkulturális tanári kompetencia fő elemei

A fókuszcsoportos vizsgálatban részt vevő pedagógusokat arról is megkérdeztük, megítélésük szerint milyen személyes tulajdonságok szükségesek ahhoz, hogy a tanárok hatékonyak legyenek a multikulturális osztályokban is, vagyis melyek a tanári interkulturális kompetencia elemei? Deardoff (2006) kutatásai szerint az interkulturális tanári kompetencia fő elemei a hatékony kommunikáció interkulturális helyzetben, a viselkedés rugalmas alakítása az adott kulturális kontextushoz, a kulturális mintázatú viselkedés felismerésének képessége és az ahhoz való alkalmazkodás, valamint az interkulturális tanulás iránti általános nyitottság.

A fókuszbeszélgetésen részt vevő tanárok leggyakrabban az empátiát említették. Ezután az alkalmazkodni tudás, a nyitottság és a másság elfogadásának képessége következtek, mint olyan

⁵ A „multikulturális nevelés” fogalom tartalmi elemeinek direkt meghatározása a fentiekben idézett három konkrét kérdés segítségével történt, a fogalom indirekt tartalmi vizsgálatára pedig az iskolák pedagógiai programelemei kapcsán került sor.

tulajdonságok, amelyek a legfontosabbak értelmezésük szerint ahhoz, hogy segíteni tudják a migráns tanulók iskolai és társadalmi beilleszkedését.

Azok a tulajdonságok, amelyeket a tanárok a kérdésünk kapcsán megemlítettek, minden pedagógus számára feltétlenül fontosak és szükségesek, de nem jeleznek olyan többletet, amely egy multikulturális kontextusban, a többféle kulturális háttérrel és viselkedésrepertoárral rendelkező tanulókkal kapcsolatban speciálisan szükséges tanári képességek lehetnek.

1. táblázat. Az interkulturális tanári kompetencia tényezői a fókuszcsoportos beszélgetések alapján

A tanár jellemzői	Említés gyakorisága
Empátia	14
Alkalmazkodni tudás	6
Tanuló iránti nyitottság	6
Tanulói másság elfogadása	4
Megszólíthatóság	4
Szeretni tudás	4
Hitelesség	3
Irányítóképesség	3
Türelem	2
Gyermek iránti tisztelet	1
Nyugalom	1
Világos értékrend	1

Ha elfogadjuk azt az állítást, hogy a multikulturális nevelés eredője a többféle világszemlélet és életforma tisztelete melletti elköteleződés és a kiemelkedő iskolai teljesítményhez vezető különféle utak felfedezése (ULLUCCI, 2009), akkor láthatjuk azt, hogy a fenti táblázatban szereplő tanári jellemzők közül hiányoznak azok, amelyek a tanulók iskolai eredményességének növelését direkt módon is célozzák. Jól látható azonban, hogy bár a fókuszcsoportos vizsgálat során általunk nyert tulajdonságlistának az *interkulturális* tanári kompetencia tényezőit kellene tükröznie, valójában a legáltalánosabban értett „jó tanár” kompetenciáit tartalmazza, nagyrészt a speciális interkulturális tanári kompetenciaelemek nélkül (csupán kevés kivétellel, mint amilyen például az ide is érthető „Tanulói másság elfogadása” kategória említése).

Walton és munkatársai (2013) az interkulturális oktatás nemzetközi szakirodalmának kritikai másodelemzése révén összefoglalták azokat a kulcsfaktorokat, amelyek a megalapozott és módszertanilag szigorú empirikus vizsgálatok szerint hatékonyak a multikulturális nevelésben. A közös kulturális tudás (többségek és kisebbségek folyamatos interakciójával) építése szükséges, de nem elégséges feltétel. A különböző kulturális háttérrel rendelkező személyek és csoportok között tartalmas személyes kapcsolatoknak is kell működniük, amelyeket támogató iskolai légkör vesz körül. A multikulturális környezetben dolgozó pedagógusok folyamatos képzése, a nekik való professzionális segítségnyújtás és támogatás, valamint az iskola vezetésének pozitív hozzáállása is előfeltételek.

Feltűnő, hogy a tanári narratívákban egyáltalán nem fordul elő az a követelmény a multikulturális oktatással, az interkulturális helyzetben dolgozó pedagógussal kapcsolatban, hogy a tanítása eredményes legyen. A multikulturális oktatás céljai között a szakirodalomban – mint

általában minden oktatási formában és szinten – kiemelkedő helyet foglal el a minőségi és eredményes oktatásra való törekvés is, illetve a tanárral szembeni ilyen elvárás is (LADSON-BILLINGS, 1994; WALTON et al., 2013). Ladson-Billings (1994) multikulturális környezetben dolgozó eredményes tanárokról végzett kutatásai alapján összefoglalta, hogy milyen feltételek mellett lehet sikeres az oktatás. Ezek: következetes, minőségi oktatás biztosítása minden tanuló számára, a tanulók saját kultúrájának támogatása, a tanulók szociokulturális háttérének a figyelembevétele és magas teljesítményelvárás.

Az általunk elemzett hat fókuszcsoporthoz tartozó tanárok jelentős hányada, elmondása szerint az úgynevezett „színvak” (colour-blind) tanári magatartást követi. Ez a tanári attitűd mind a migráns, mind a roma gyermekek vonatkozásában egyaránt fellelhető. A migráns tanulókkal kapcsolatosan beazonosítható volt például akkor, amikor a válaszadók a beszélgetések során megpróbálták konszenzusra jutni az intézményükben tanuló külföldi tanulók létszámát illetően. Első lépésben az iskolák képviselői még az intézménybemutatók keretében meghatározták az általuk tanított külföldi tanulók számát, amelyet a későbbiekben, tantermi, illetve iskolai tapasztalataik elbeszélése során folyamatosan korrigáltak. Ugyanis személyes élmények elmesélése kapcsán újabb és újabb olyan tanuló(k) kontextusba emelése történt meg, akire/akikre a válaszadó – saját bevallása szerint – „*eddig nem is mint külföldre tekintett*”, vagy egyszerűen kifejezett a korábbi felsorolásból. A nem külföldiként kezelt külföldi tanulók problematikája rávilágít arra a tényre, hogy a beszélgetésen részt vevő pedagógusok nem rendelkeznek egységes elképzeléssel arról, hogy egyáltalán kik alkotják intézményük esetében a migráns tanulók csoportját. Több hozzászólásban elhangzik a kérdés: migráns kategóriába sorolandók-e a határon túli magyar anyanyelvű tanulók, a vegyes házasságokban születettek, vagy a külföldi szülőknek már Magyarországon született gyermekei?

A roma tanulókkal kapcsolatos tanári elbeszéléseket is nagyrészt a már korábban említett „színvak” tanári hozzáállás jellemzi. A „színvak” attitűd ebben az esetben – a migráns tanulókhoz képest éppen fordított módon – nem a roma tanulók iskolai számának vagy arányának becslése kapcsán érhető tetten, hanem sokkal inkább a tantermi gyakorlatok elbeszélése során. Míg a migráns tanulók iskolai létszámára vonatkozóan a beszélgetések résztvevői soha nem rendelkeztek egyértelmű ismeretekkel, addig az intézményükben tanuló roma tanulók számarányát mindannyian meg tudták becsülni annak ellenére, hogy hivatalos etnikai alapú adatgyűjtés törvényileg nem megengedett. Az elhangzottak alapján megállapítható, hogy a roma tanulók számát illetően belső intézményi/tanári becslések használatosak; néhány iskola képviselője egyértelműen „roma-iskolaként” határozza meg intézményét.

Multikulturális tartalmak a tanórákon

Miként a fentiekben már megállapítottuk, a fókuszcsoporthoz tartozó tanárok a multikulturális nevelés fogalmát főként a külföldi tanulók oktatásával kapcsolatosan használják, és mindezt úgy teszik, hogy a migráns tanulók iskolai eredményességének növelését, mint az egyik legfőbb pedagógiai célkitűzést, nem is említik meg válaszaikban. A tanári elmondások alapján a tanórákon megjelenő multikulturális tartalmak mindegyike szintén ezt a logikát követi, azzal a különbséggel, hogy e témakör válaszaiban több esetben tesznek utalást a roma tanulókkal kapcsolatos tartalmakra is.

A hozzászólásokban bemutatott, a pedagógusok által multikulturális oktatási tartalmakként definiált tanórai elemek négy fő típusa különböztethető meg. Az első típust azok az elemek alkotják, amelyeket nem előre tervezetten, hanem ad hoc módon emelik be a tanítási-tanulási folyamatba a pedagógusok. Ennek eklatáns példája az a többek által vázolt gyakorlat, amikor a magyar nyelv- vagy irodalomórán a pedagógus rákérdez bizonyos kifejezések, szókapcsolatok más nyelvekben betöltött szerepére, használati módjára.

„(...) sok olyan tanár van nálunk, aki megkérdezi, hogy például ezt ti hogyan mondjátok. És akkor a gyerekek is nyitottabbá válnak. Előfordult, hogy szünetekben mentek oda, hogy ez hogy van arabul. A magyarórámmal azzal ment el, hogy arabul tanultunk mindenféle kifejezéseket. Mindenféleképp nyitottnak [kell lenni], és ez a legfontosabb, hogy elfogadni a másságot, és ez akármilyen másság lehet.”

A második típus ennek az elsőnek egy olyan változata, amikor nem nyelvi jelenségek kerülnek górcső alá, hanem a külföldi tanulót – például az aktuális tananyag illusztrálásának céljából – személyes élményei felidézésére kéri meg a tanár. Az ebbe a kategóriába sorolható tanári válaszok közös eleme annak a tanári motivációnak az említése is, hogy azért adnak teret a tanulók saját élményeinek a bemutatására, mert abban bíznak, hogy az adott téma így „közelebb kerül” a nem migráns gyermekekhez is.

A harmadik és a negyedik típus közös – az első kettőtől megkülönböztető – vonása a tudatos tanári tervezés megjelenése. Egyrészt kijelöli az adott plusztartalom megjelenítésének tanmenetben való helyét, előre kijelöli azokat a tanulókat, akiknek lehetőséget biztosít saját kultúrájuk egyes elemeinek a bemutatására, s irányítja ezeknek a tanulóknak a felkészülését. Másrészt évente egy-két alkalommal, gondos előkészítést követően, úgynevezett multikulturális napok keretében teret ad a más országokból érkezett tanulóknak kulturális hagyományaik, szokásaik osztály- vagy iskolaszintű bemutatására, illetve felhasználja a tankönyvek és az oktatási segédanyagok adta „szöveglehetőségeket”, például a tanulókkal feldolgozza más népek meséit, írott történeteit is.

„Mi sokat beszélgettünk Finnországról, meg ha bármi van, akkor megbeszéljük a gyerekekkel a finn ünnepeket, finn szokásokat. Ha bármi volt, karácsony, például a Mikulás kapcsán, hogy ott mi a szokás, és akkor ő azt mindig elmesélhette, meg készülhetett belőle. Készült, hogy azt elmondja a többieknek azért, hogy fogadjuk el, mert egy első kisgyerekeknek azért nehéz volt ez, hogy idejön egy olyan kisgyerek, aki nem tud magyarul. Nagyon dolgoztunk azon, hogy elfogadják. Végül is elfogadják, most már összejárnak. Szülinapokra meghívják.”

Az utolsó két típusba sorolható hozzászólások legtöbbször a tudatos tanári tervezésen kívül egy másik közös elemet is tartalmaz: az elmesélt esetek jelentős részében – miként a fenti két idézetben is tetten érhető – a pedagógusok azzal indokolják ezeknek a tartalomnak a tanórai/iskolai megjelentetését, hogy ezzel is támogatni kívánják az intézményükben tanuló migráns gyermekek iskolai beilleszkedését, önértékelésük növelését. A nem bevándorló gyermekek kulturális többlettudásának biztosítása, gazdagítása mint esetleges motiváló tényező mindössze egy hozzászólásban – de ott is csak mellékesen – jelenik meg:

„Benne van az éves programunkban, hogy multikulturális napokat fogunk tartani, mert egyre többet szeretünk megtudni a gyerekekről, és ami nekünk nagyon-nagyon fontos, az az, hogy ne csak egy egyoldalú folyamat legyen, hogy ők integrálódjanak, hanem mi is tanuljunk tőlük. Ők értékként éljék meg a mindennapjaikban ezt a másságot.”

A befogadás/elfogadás kérdésköre a határon túli magyar gyermekek és a roma tanulók vonatkozásában is felmerül. A határon túli magyar ajkú tanulók beilleszkedési gondjainak kezelése, valamint a nem magyar anyanyelvű migráns tanulók ilyen jellegű problémáinak megoldása – az elmondások alapján – szinte azonos technikákat alkalmazva történik. Például egy erdélyi gyermek aktív iskolai szerepvállalásának biztosítását a már vázolt séma szerint próbálják elérni: tanórai keretek között lehetőséget biztosítanak számára szülőföldje, családja bemutatására.

Annak ellenére, hogy a multikulturális nevelés témakörének körüljárása során a legtöbb esetben csak külön moderátori felvetésre tértek ki a roma tanulókkal kapcsolatos tapasztalataikra a válaszadó tanárok, a beszélgetéseknek a tanórak multikulturális tartalmát firtató kérdéseire több pedagógus is önként hozott fel roma tanulókkal kapcsolatos példát. Ezek a felvetések egyfajta skálán helyezhetők el: tartalmazzák azokat az elemeket és gyakorlatokat is, amelyeket a migráns tanulók esetében már megismerhettünk, azaz az ad hoc és tudatosan tervezett tevékenységek beemelését a tanítási-tanulási folyamatba, viszont a roma gyermekek vonatkozásában megjelenik egy, a külföldi tanulók kapcsán nem említett elem: az intézmény egészét érintő, szakértők által előkészített és vezetett tanórai és tanórán kívüli kulturális-ismeretterjesztő foglalkozások szervezése. Az intézmények képviselőinek beszámolóiból jól és kevésbé jól működő ilyen irányú kezdeményezések rajzolódtak ki.

„Nálunk annyiból van, hogy mi most elindítottunk egy ilyen roma kulturális ismeretterjesztő, tehát a roma kultúrával ismerkednek a gyerekek. Van egy kolléganő, aki elvégezte ezt a szakot, romológiát végzett, és akkor egy picit megpróbálja mind a roma nyelvet, mind a roma kultúrát közelebb vinni az osztályokhoz. Osztályfőnöki órákon beszélgetünk, filmet nézünk, ilyen szinten kapcsolódhatunk egy kicsit, tehát a két kultúrát próbáljuk összehozni.”

Az ilyen típusú tanórai és tanórán kívüli programok folyamatos intézményi jelenlétének szerepét hangsúlyozza Gay (2002) is, aki szerint a multikulturális nevelés egyik legfontosabb eleme az ún. kulturálisan releváns tanterv megalkotása, használata. Banks (1997) kiemeli, hogy a tanároknak a tanulók iránti felelőssége abban is áll, hogy olyan oktatási tartalmakat biztosítsanak a számukra, amelyekben különféle népcsoportok történelme, történetei is integráltan jelen vannak. A multi-etnikus (szak)irodalmon nyugvó tananyag használata segít elkerülni azt a gyakori csapdát, hogy a pedagógusok csak évente egy-két alkalommal, bizonyos erre kijelölt (ünne)pnapokon foglalkozzanak a többségtől eltérő kulturális tartalmakkal. Véleményük szerint a tanterv és tananyag diverzifikálása minden egyes tanuló érdeke, hiszen a multikulturális tartalmak ráébresztik a gyermekeket a kultúra tudásformáló szerepére, s arra, hogy az oktatás kulturálisan és politikailag is konstruált (ULLUCCI 2009). Ez a felismerés pedig elősegítheti a tanulók tudatos, aktív és felelősségteljes szerepvállalását a tanítási-tanulási folyamat alakításában, illetve a későbbiekben a felelősségteljes, multikulturális értékrenddel rendelkező állampolgári magatartásuk kialakulását.

A migráns tanulók oktatásának fő kihívásai

A beszélgetéseken képviselt intézmények által közvetített oktatási tartalom monokulturális jellegére utal az a mód is, ahogy a fókuszcsoportos beszélgetéseken részt vevő pedagógusok tematizálják a migráns tanulók oktatásának kihívásait. Az ezzel a témával kapcsolatos hozzászólásokat két markáns vélekedés dominálja.

Az első az, amely a külföldi gyermek oktatása vonatkozásában egyértelműen a nyelvoktatásra asszociál. E nézetegyüttesben a bevándorló gyermek mint „nyelvi nehézséggel küzdő” tanuló jelenik meg, így a tanár elsődleges szerepe az, hogy kommunikációs, nyelvi akadályainak a leküzdésében támogassa őt. Az elemzés során a „migráns tanulók nyelvi nehézségei” címkével kódolt tanári narratíváknak így nemcsak a bevándorló tanuló a főszereplője, hanem maga a tanár is, aki módszertanilag eszköztelennek, felkészületlennek tartja magát a pluszfeladat megoldására.

A témakört domináló másik egységes vélekedés mögött egy sztereotip állítás húzódik meg, amely szerint, ha a külföldi tanulók jártasságot szereznek a magyar nyelv használatában és megszűnik a nyelvi „kivülállásuk”, akkor „tovább már nincs gond” velük, s a hozzájuk kötődő tanári feladatok száma is csökken.

„A migráns tanulókkal kevesebb sokkal a probléma. (...) Ott a nyelv nem ismerése az, ami az első 2-3 évben még van, úgy ül be a gyerek az iskolapadba, hogy semmit nem tud, és akkor őt fel kell fejleszteni arra a szintre, hogy tudjon kommunikálni velünk, de ahogy eléri azt a színvonalat, akkor már nem jelentkezik ez a probléma.”

E tétel igazolásaként két tényezőt említenek leggyakrabban a válaszadók. Egyrészt kiemelik, hogy intézményük esetében éppen a migráns tanulók köréből kerülnek ki azok, akik az iskolát képviselni szokták országos tanulmányi versenyeken, másrészt bizonyító erejű tényként hivatkoznak arra, hogy a többségi szülők a magyarul jól beszélő migráns háttérű tanulókat elfogadják, „hiszen nincs velük különösebb probléma”.

Annak ellenére, hogy a beszélgetéseken részt vevő pedagógusok szinte kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a migráns tanulókkal kapcsolatos legfontosabb tevékenységük az, hogy megtanítsák őket magyarul, a pedagógusok ennek mikéntjében egyöntetűen bizonytalanok. Úgy gondolják, nem egyénileg kellene „küzdenniük” e speciális nyelvtanításból adódó napi szintű nehézségek megoldásával, hanem szükség lenne az oktatási tárca vagy annak háttérintézményei által szervezett pedagógiai-módszertani képzésekre, tanári segédanyagokra, minőségi tankönyvekre. Egységes megítélésük szerint a magyar, mint idegen nyelv tanításához nagyobb segítséget kellene kapniuk az iskoláknak. Nincsenek kidolgozott intézményi stratégiák, s ami talán még fontosabb, intézményi elvárások sem ebben a vonatkozásban.

„Nincsen megszervezve az, hogy hogyan tanuljanak magyarul. Meg én sem vagyok erre kellőképpen képezve. Igazából jó könyvet se láttam még, ami pont gyerekeknek szól. Ha van valakinek, akkor mondja el beszélgetés után. Ami tényleg gyerekeknek szólna, és jó is lenne.”

Az intézményvezetők rájuk bízott, de szinte megoldhatatlan feladatként értelmezik ezt, s mivel többnyire nem is biztosak abban, hogy valóban az ő iskolájuk, az ő tanáraik feladata-e a külföldi gyermek magyar nyelv tanulásának biztosítása, így nem is állít ezzel kapcsolatos elvárásokat a pedagógusok elé,

s nem is ellenőrzi a pedagógusok munkájának eredményességét ezen a téren. Így ha egy adott tanuló akár egy egész iskolaévben nem szólal meg magyarul, azt nem pedagógiai-módszertani sikertelenségként kezelik, hanem a tanuló motivátlanságával, a támogató családi háttér hiányával magyarázzák.

A szülőkkel való kapcsolattartás bevett formái és nehézségei

Fókuszcsoportos beszélgetéseink során a pedagógusok nagy hangsúllyal említették, hogy az általuk végzett pedagógiai munka szempontjából milyen fontosnak tartják a szülőkkel való megfelelő kapcsolattartást. A tanárok felfogásmódja szerint pedagógiai tevékenységük nem irányulhat a tanulók individuációs folyamatainak elősegítésére a sikeres iskolai és azon keresztül a sikeres társadalmi integráció elérése érdekében, amennyiben ütközik a család értékrendjével, hanem csak azzal szoros összefüggésben képzelhető el. A résztvevők szavaiban a szülői háttér a gyerekek iskolai nevelését is meghatározó szerves kontextusként ábrázolódik, amelynek figyelembevétele, sőt pedagógiai fejlesztése nélkül nem képzelhető el a tanulók hatékony befolyásolása sem. A kettő tehát egységet alkot, egyik a másik feltételeként jelenik meg.

„Addig, amíg a gyökereket nem tudjuk valamilyen szinten, tehát a gyökereikre nem tudunk hatással lenni, addig sajnos a gyerekeikre sem.”

Ugyanakkor a pedagógusok saját tapasztalata az – és számos frusztrációjuk, amelyről beszámolnak, abból fakad –, hogy a szülők és az iskola együttműködése csak nagyon kevésbé tud kialakulni a mai iskolában, a bevándorlók és a roma/cigány tanulók esetében pedig – bár lényegesen eltérő okokból, de – kifejezetten nehezen jön létre, noha éppen náluk különösen fontos lenne a szülők és az iskola együttműködése. A szülői együttműködés hiánya azonban a pedagógusok megítélése szerint más-más tényezőkből fakad az egyik, mint a másik csoporthoz tartozó tanulók esetében, illetve más-más problémákban manifesztálódik a szülőkkel való formális, valamint a nem formális kapcsolattartási nehézségek esetében.

A bevándorló szülők esetében a pedagógusok a nyelvi akadályokat látják a formális kapcsolattartásban megnyilvánuló nehézségekben meghatározónak (akárcsak az e családokból származó gyerekek iskolai teljesítményeinek problémái esetében). Meglátásuk szerint ezzel magyarázható, hogy egyes bevándorló szülők a gyermekük iskolai munkáját nem kellőképpen támogatják, illetve hogy nemigen keresik az iskolával való kapcsolattartás lehetőségeit.

„A család csak beírta a gyereket az iskolába, és akkor ott van ránk hagyva. A háttérben otthon semmi segítséget nem kap meg. Bejár az iskolába, amit tud, magyar nyelvből magára szed, de ennyi.”

A szülők nyelvi nehézségein a gyerekek tolmácsolásban nyújtott segítsége jelenthet megoldást (az ún. *broker*ingről lásd például Tse, 1996). Csakhogy ezt a tanárok nagyon problematikusnak látják, hiszen így a bevándorló családból származó tanuló szinte kibogozhatatlanul ellentmondásos helyzetbe kerül: ő maga közvetít a saját iskolai problémáiról a tanárok és a szülei között. Az ellentmondásos helyzetben a tanárok elmondása szerint olykor deviáns viselkedésmódot választanak a gyerekek: mást fordítanak a szülőnek, mint ami a tanár részéről elhangzik.

Mindamellettt érdemes megjegyezni, hogy miközben a pedagógusok a saját nyelvismereti hiányukat is megemlítik, mint a szülőkkel való kommunikációs szakadék egyik okozóját, ezt az állapotot adott dologként, statikus tényként kezelik. A fókuszcsoporthoz beszélgetések során egyszer sem tértek ki arra, hogy mit tehetnének ők maguk az idegennyelv-tanulás terén – például az angol nyelv elsajátításával – annak érdekében, hogy legalább minimális szinten képesek legyenek kommunikálni a bevándorló gyerekek szüleivel.

A roma családok esetében viszont arról a tapasztalatról számolnak be a pedagógusok, hogy a szülők a kapcsolattartás formális keretei között egyszerűen elérhetetlenek, nem jelennek meg a szülői értekezleten, probléma esetén sem keresik fel a tanárokat a fogadóórán, és a legkülönfélébb – többnyire ellenőrizhetetlen vagy a tanár számára ellentmondásosnak látszó – érvekkel térnek ki a családlátogatás lehetősége elől.

A kapcsolattartás informális lehetőségeinek megvalósíthatatlansága esetén a tanárok ismét csak a nyelvi hiányokat látják meghatározónak, de alkalmasint már a szülők érdektelenségével kiegészítve. A szülői együttműködés hiánya természetesen nem hagyja hidegen a tanárokat, akik a helyzetet nemcsak személyes tapasztalatként, hanem intézményi kihívásként is megélik. Attól félnek, hogy az igazán érzékelhető kulturális másságok (a negatívan megítélt bevándorló csoportokból származó gyerekek, illetve a roma tanulók túlzott mértékű megjelenése az iskolájukban) elijeszthetik a többségi szülőket az intézménytől, akik emiatt a gyermeküket más intézményekbe viszik át.

Az iskolaelhagyás lehetőségét a tanárok fenyegetőnek érzik, és mindenképpen szeretnék elkerülni. A szülők érzékelt elvándorlása, a szülői elvárásoknak való meg nem felelés érzése, az iskola tanulási eredményességének, színvonalának hanyatlása nagyon keserves tapasztalat a tanárok számára, amint ez az alábbi beszélgetésrészlet is mutatja.

„Ti megpróbáltok kimászni belőle, mi most süllyedünk bele, és fuldoklunk a nyomás alatt. Hogy vigyük, amit megszoktak tőlünk, amit szeretnénk, amit elvárnak tőlünk a szülők, a gyerekek, az iskola hírneve, és közben így jönnek. Nincs hónap, hogy ne jönné (...) mellőli faluból, és többnyire túlkoros, többször bukott gyerekek.”

A fókuszbeszélgetések során a szülői elvándorlás megakadályozásának mindössze két fő intézményi stratégiáját említették a résztvevők: a két tannyelvű oktatás bevezetése és a nemzetiségi oktatás befogadása, illetve az oktatási programok kínálatának bővítése.

A fókuszcsoporthoz kutatási eredmények összegzése, konklúziók

A multikulturális nevelés és az interkulturális pedagógia elméletei szerint egy multikulturális iskola intézményi stratégiája a következő elemeket tartalmazza: gyerekközpontú pedagógia (élményközpontú tanulás, kritikai és kreatív gondolkodás, különböző tanulási stílusok stb.); multikulturális tanterv (teljesség, minden csoport, kisebbség kultúrájának megjelenítése, perspektívaváltás, a kánonok felülvizsgálata stb.); multikulturális oktatási anyagok; segítő-támogató intézményi légkör; folyamatos értékelés (AUERNHEIMER, 2003).

Az általunk lefolytatott fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tartalmi elemzése alapján elmondható, hogy alapvetően két elem meglétével jellemzik a tanárok a multikulturális iskolát. Egyrészt az intézményben tanuló bevándorló, kisebbségi vagy eltérő szociális helyzetű tanulók társadalmi beilleszkedésének segítése, másrészt a „másság” elfogadása. A tanári narratívákból sok elem hiányzik, bár a „másság” elfogadása feltétlenül a segítő-támogató intézményi légkör és a gyerek-központú pedagógia része is lehet. A multikulturális tananyagok abban a kontextusban kerülnek elő, hogy hiányoznak, ezért nagyon nehéz az intézmények és a pedagógusok munkája. Figyelemre méltó, hogy az értékelés vagy a folyamatos értékelés egyáltalán nem, vagy csak nagyon áttételesen jelenik meg a tanárok „elmesélt” gyakorlatában, ahogyan a tanulási eredményességre való törekvést sem említik a szükséges pedagógiai kompetenciák között.

Az interkulturális pedagógia, multikulturális nevelés fogalma többnyire nem jelenik meg markánsan a pedagógusok narratíváiban. Ha mégis megjelenik, akkor szeparált egységként, „szigetként” tűnik fel a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken részt vevő tanárok pedagógiai nézetegyüttesében.

A tanulók közötti különbségeknek a multikulturális nevelés szempontjából reflektálatlan bemutatása, a roma tanulók kulturális háttéréről hangoztatott sommás vélemények, illetve a multikulturális nevelésnek egyértelműen a migráns tanulókhoz való csatolása arra enged következtetni, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken részt vevő pedagógusok döntő hányada a multikulturális nevelésen mindössze a nem magyar anyanyelvű tanulókkal való tanórai foglalkozást érti. A multikulturális nevelésre vonatkozó szakmai fogalmi rendszerük nem tartalmaz sem a minőségi oktatásra vonatkozó kitétel, sem méltányosságelemet; azaz a beszélgetések során nem artikulálódott, hogy minden tanulónak, családi háttérétől, nemi, etnikai, vallási hovatartozástól függetlenül egyenlő esélyeket és lehetőségeket kellene biztosítani egyéni képességei maximális kibontakoztatására.⁶

A multikulturális nevelés célját alapvetően a bevándorló tanulók társadalmi integrációjának elősegítésében, illetve a többségi tanulók külföldiekkel szembeni előítéletességének csökkentésében látják. Az interkulturális tanári kompetencia fő elemeiként valójában a legáltalánosabban értett „jó tanár” kompetenciáit fogalmazzák meg, nagyrészt a speciális interkulturális tanári kompetenciaelemek nélkül (csupán kevés ide érhető – de pontosító részletezés nélkül megnevezett – kivétellel, mint amilyen például az ún. tanulói másság elfogadása). Vagyis miközben a kutatásunkban részt vevő pedagógusok egyrészt explicite megfogalmazzák, hogy a tanulói sokféleség kezelésében markáns hiányt érzik a kulturális másságra való felkészítésnek a tanárképzés során, másrészt az interkulturális tanári kompetenciákra vonatkozó álláspontjukkal mintha azt fejeznék ki, hogy egy *jó tanár* legáltalánosabban értett pozitív szakmai vonásai alapvetően elegendők ahhoz, hogy egy pedagógus a kulturális másságokból fakadó tanulói különbségekre is szenzitíven és pedagógiaiilag hatékonyan reagáljon.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során a migráns tanulók főként mint „nyelvi nehézségekkel küzdő tanulók” jelentek meg. A legtöbb pedagógus osztotta azt a véleményt, hogy a külföldi tanulók nyelvi „kivülállásának” feloldásával a velük kapcsolatos pedagógiai pluszfeladatok jelentős része is megszűnik. A magyar mint idegen nyelv oktatása azonban számos nehézségbe

⁶ Banks (1997) a multikulturális nevelést lényegében reformmozgalomként határozza meg, amelynek az a célja, hogy olyan alapvető változásokat érjen el az oktatási intézményekben, amelyek minden tanuló számára maradéktalanul biztosítják az iskolai sikerességét.

ütközik, nincs megfelelő és könnyen hozzáférhető tankönyv, kevés az erre képzett iskolai szakember, valamint az erre fordítható órákeretek, státuszok, anyagi források kigazdálkodása sem egyszerű.

A válaszadó tanárok a beszélgetéseken nem tértek ki a külföldi tanulók szociális helyzetének, családi hátterének bemutatására, ezeket mintegy tabuként kezelték, vagy egyszerűen csak nem tulajdonítottak neki jelentőséget. Ezzel szemben a roma tanulókkal kapcsolatos vélemények, megjegyzések jelentős hányada a roma tanulók szociokulturális hátterére vonatkozott, viszont esetleges nyelvi kompetenciájuk szóba sem került: nem tematizálták lehetséges (esetleg hátránynak tekintett) nyelvi jellemzőiket, s azokból fakadó tanulási nehézségeiket.

Annak ellenére, hogy a válaszadó pedagógusok mind a bevándorló, külföldi, mind az általuk tanított roma gyermekek létszámát meg tudták becsülni, s a beszélgetések során többször pontosították a létszámadatokat, tanórai gyakorlataik elmesélése során egyfajta „színvak” tanári magatartást képviseltek. Álláspontjuk szerint a pedagógus feladata, hogy a minden gyermek elfogadásának elvét gyakorolja, s az osztálytermi konfliktusok elkerülése miatt is célszerűbb eltekintenie a gyermekek közötti bármilyen fajta különbségeknél a nyilvános tematizálásától. Így bár a fókusz-csoportos beszélgetéseken részt vevő pedagógusok ugyan utaltak a tanulók közötti képesség- és személyiségbeli vagy az egyéni szocioökonómiai háttérből adódó különbségekre, a legtöbb esetben nem tértek ki a tanulók közötti kulturális különbségek, különösen nem a többségi, középosztálybeli standardhoz képesti kulturális másságból fakadóak taglalására.

A migráns tanulói háttér említése nem párosul konkrét szakmai megoldási javaslat, kísérlet vagy bevett gyakorlat bemutatásával. Nincsenek a kulturális másság kezelésére kialakult intézményi stratégiák. A pedagógusok nagyon eszköztelennek, „elhagyatottnak”, szakmai segítség nélkül állónak érzik magukat. Egyéni erőfeszítésekkel próbálkoznak, de ezek mögött nem állnak, nem látják, hogy állnának formális képzések, de önképzési próbálkozásoknak sincsen nyoma a beszámolókból. Határozottan érzékelik a megszólalók, hogy az iskoláknak nincsenek kidolgozott intézményi stratégiái, és működésük korántsem merít ki minden elméleti lehetőséget az eredményes interkulturális oktatáshoz; ennek az okát elsősorban a környezeti feltételekben látják. A pedagógusok egyénileg ugyan próbálnak megküzdeni a feladatokkal, és személyes kvalitásait alkalmassáknak is érzik ehhez, de sem szakmai felkészültségüket, sem pedig intézményi-oktatáspolitikai háttérüket nem érzik ehhez elegendőnek.

A szülőket a legtöbb képviselt intézmény nehezen éri el, holott a velük való együttműködést elvileg fontos célnak tekintik a tanárok. A szülők, ha nem elégedettek az iskolával, elviszik gyermekeiket másik iskolába. Ezt fenyegetésként élik meg az iskolák, erre különféle – most már intézményi – stratégiákkal válaszolnak, mint amilyen például a kétnyelvű oktatás bevezetése.

Irodalom

- AUERNHEIMER, G. (2003): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- BANKS, J. (1997): Multicultural education: Characteristics and goals. In: BANKS, J. & BANKS, C. M. (eds): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn and Bacon, Needham Heights. 3–31.

- BORECZKY Á. (2014): Multikulturalizmus: Multikulturális pedagógia. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 21–35.
- CS. CZACHESZ E. (2014): Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In: GORDON GYÖRI, J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 37–43.
- CS. CZACHESZ E. (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 8. 3–12.
- DEARDOFF, K. G. (2006): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalisation at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10. 241–266.
- GAY, G. (2002): Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 2. 106–116.
- JOKIKKO, K. (2005): Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16, 1. 69–83.
- KISLEV, E. (2012): Components of intercultural identity: Towards an effective integration policy. *Intercultural Education*, 23, 3. 221–235.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- MING, H. T.–KENNEDY, K. J. (2012): Creation of culturally responsive classrooms: Teachers' conceptualisation of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hon Kong Secondary School. *Intercultural Education*, 22, 2. 119–132.
- TSE, L. (1996): Who decides: The effect of language brokering on home-school communication. *Journal of Educational Issues of Minority Students*, 16. 1–16.
- ULLUCCI, K. (2009): Teaching in a multicultural classroom. In: SAHA, L. J. & DWOKIN A. G. (eds): *International handbook of research on teachers and teaching*. Springer, New York. 779–790
- VICSEK, L. (2006): *Fókuszcsoport*. Osiris Kiadó, Budapest.
- WALTON, J.–PRIEST, N.–PARADIES, Y. (2013): Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24, 3. 181–194.

◀ Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei

Boreczky Ágnes – Bogáromi Eszter¹

OTKA-kutatásunk tervezésekor azt feltételeztük, hogy a tanári nézetekre, ezen belül a multikulturális pedagógia értelmezésére, valamint a diverzitáshoz való összetett viszony alakulására is, *minden* szocializációs szakasz sajátos hatást gyakorol. Ezért a kérdőív (lásd kötetünk mellékletében) terjedelmes demográfiai és szocializációs részeinek összeállításakor² a szocializáció valamennyi fontosabb állomását és helyszínét (család és a család társadalmi környezete, iskolai pálya, munkahelyek) figyelembe vettük. Ugyanakkor a pedagógusok nézeteivel kapcsolatos ismert hazai kutatásokhoz képest (FALUS et al., 1989; GOLNHOFER–NAHALKA, 2011) nagy hangsúlyt fektettünk a résztvevők családi és tágabb környezetében érvényesülő szocializációs tényezők feltárására. A korai szocializáció szempontjainak beemelésével, egyben az egyes szakaszok elkülönítésével jelen kutatás *három nagyobb kutatási tradíció* elemeit ötvözi.

Az első nagyobb irányt azok a hatvanas-hetvenes évekbe nyúló előzmények jelentik, amelyek a tanári pálya és szerepszocializációban, illetve az eltérő szerepfelfogások és nézetek alakulásában meghatározó jelentőséget tulajdonítanak a – szociológiailag is különböző – gyerek- és ifjúkori élményeknek, tapasztalatoknak.³ A későbbi kutatások – nem utolsósorban a szocializációs folyamatok interaktív felfogásának térnyerésével – rácaféltak a gyerekkori (kapcsolat)minták determinisztikus

¹ BORECZKY Á.–BOGÁROMI E. (2014): Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–40.

² A kérdőív demográfiai és szocializációs részét Németh Szilviával közösen dolgoztuk ki. A kérdőívet lásd kötetünk mellékletében.

³ Ezzel az elméleti háttérrel a pályaszocializációs vizsgálatoknak abba a hagyományába és abba a diskurzusba kapcsolunk vissza, amelyet legjobban talán máig is Lortie (1975) klasszikusnak számító *Schoolteacher* című könyve fémjelez. Lortie – ma már sok szempontból cáfolt állítása szerint egy leendő tanár általános és középiskolai pályája során több ezer órát tölt el, mint megfigyelő tanonc (apprenticeship of observation, LORTIE, 1975), miáltal számos szerepmodellel találkozik, és a saját kedvenc tanára (tanárai) mintájának internalizálása révén alakítja ki elképzelését majdani tanári szerepéről, vagyis a tanárok előzetes tapasztalatai erősebbek a tanárképzés során, illetve a későbbi munkahelyen szerzett tapasztalatoknál. Csak jelzésszerűen további néhány kutatás a könyvtárnyi szakirodalomból: Crow (1988) Lortie elméletét továbbfejlesztve azzal érvelt, hogy a tanárképző programok és az iskolák nem alakítják, csak életre hívják a fiatal tanárok látens hiedelmeit. Más megközelítésből, de a gyerekkori kapcsolati minták meghatározó szerepét hangsúlyozta Wright és Tuska (1968), majd pedig például Kaplan (1992), aki a büntető tanári attitűd és az autokratikus szülői nevelés közötti párhuzamra hívja fel a figyelmet. Részben hasonló eredményekre jutott Boreczky (1987, 1993, 1997), amikor azt találta, hogy a tanárjelöltek implicit és explicit szerepelképzelései egykori tanári mintákra épülnek, amik viszont saját (társadalmi csoportonként is változó) szülői mintáikkal egyezők, vagy azokat egészítik ki. Dombi Alice kutatása is azt igazolta, hogy a tanárról alkotott kép alapvetően a diákként megtapasztalt tanári viselkedésen alapul (DOMBI, 1999).

Powell (1992) a tanárképzés előtti hatások három típusát különbözteti meg, az iskolai tapasztalatokat, a személyes tulajdonságokat és az élettapasztalatokat. Falus (2001) szerint a pedagógusok tanárképzés előtti nézetei ugyancsak a személyes élettapasztalatokból és a tanulóként megtapasztalt egyéni élményekből származnak.

szemléletére és differenciálták a pályaszocializációról alkotott képet, a *korai hatások* szerepe azonban továbbra sem kérdőjeleződött meg (HOLLINGSWORTH, 1989; ROSS, 1988; ZEICHNER–TABACHNICK–DENSMORE 1987). Ezért, továbbá az ilyen jellegű mai magyarországi kutatások hiánya miatt is, fontosnak tartottuk, hogy a vizsgálatunkban a szocializációs szempontok határozottan jelen legyenek, jóllehet kutatásunkban ezek nem a szülői és tanári mintákra, hanem elsősorban a megkérdezett tanárok gyerek- és ifjúkori környezetének *heterogenitására* vonatkoztak, vagyis arra, hogy a tanárok élményeinek mennyiben része a társadalmi-etnikai-vallási és nyelvi *diverzitás*.

A kutatás másik – bár nem közvetlen – iránya az utóbbi két évtized *narratív* (élettörténeti, önéletrajzi stb.) módszerrel folytatott tanárkutatásaihoz kapcsolódik. Ezek mindegyike azt tanúsítja, hogy a tanári nézetek-hiedelmek nagyon sokféle és egymástól eltérő személyes, családi, kulturális stb. tapasztalatból erednek. (GOODSON, 1992; KNOWLES–HOLT–REYNOLDS, 1991; KNOWLES, 1992). A szocializációra irányuló kérdések összeállításánál tehát – mind szemléletileg, mind pedig szerkezetileg – érvényesíteni próbáltuk az élettörténetek egyedisége mellett annak szakaszoltságát, valamint a tágabb családi rendszerbe és környezetbe való beágyazottságát.

A *sokféleséghez* való viszony, tágabban az azt felölelő *multikulturális pedagógiai kutatások* képviselik a kutatás harmadik – egyben talán leghangsúlyosabb –, a magyarországi kutatásokban mindeddig egyáltalán nem reprezentált irányát. Mivel a multikulturalizmussal a kiadványunk párhuzamos kötetében (BORECKZY, 2014) külön tanulmány foglalkozik, itt csak néhány, jelen kutatás szempontjából leginkább releváns állítást foglalunk össze:

- a tanulói populáció egyre heterogénebb,
- a tanári pálya továbbra is többnyire (fehér) középosztálybeli fiatalokból nyeri utánpótlását, akik nagyon kevés interkulturális tapasztalattal rendelkeznek (LADSON-BILLINGS, 2001),
- a tanárjelöltek úgy kezdenek tanítani, hogy nincsenek sem megfelelő ismereteik, sem megfelelő készségeik és tapasztalataik ahhoz, hogy felkészítsék tanulóikat egy globális, interkulturális társadalomra (GAY–HOWARD, 2000),
- a tanárok közül nagyon soknak sztereotipikusak a nézetei a sokféleségről, és korlátozott ismeretei vannak a multikulturalitásról,
- a tanároknak saját szociokulturális hátterük által alakított prekonceptióik vannak olyan kérdésekkel kapcsolatban, mint a faj, a nem, a fogyatékoság, a nyelv és a szocioökonómiai státusz (LEE–DALLMAN, 2008),
- ezek a tanulói sokféleségre vonatkozó prekonceptiók akadályt jelentenek a különböző diákok hatékony tanításában (GAY, 2002),
- a tanárok hitei és nézetei közvetlen hatással vannak a tanulók teljesítményére. A nézetek nagy állandóságot mutatnak, nehezen változnak (GAY, 2000; TATTO, 1996),
- a tanárok és diákjaik minden szempontból más világban élnek, ez az iskolai és a tanulók családi kultúrájának diszkontinuitásához vezet,
- az, hogy a tanárok kevésbé ismerik a tanulók kulturális hátterét és sokféleségét, befolyásolja a tanítást, miáltal hatást gyakorol a tanulásra és a tanulók iskolai teljesítményére,
- ha (az iskola) a tanárok megértik, értékelik és mint az oktatás alapjait kezelik a fekete diákok kultúráját, a tanulók teljesítménye egyértelműen nő (NIETO, 1999). De hasonló a helyzet más csoportokkal, így például a latinokkal vagy az indiánokkal⁴ is.

⁴ Az Egyesült Államokban, azokon a területeken, ahol még jelenleg is sok indián él (például Alaszka, Oklahoma, New Mexico), az iskolákban kultúraazonos tantervek vannak életben.

Összességében a multikulturális pedagógia képviselői többnyire egyetértenek abban, hogy a tanárjelölteknek a tanárképzés előtt kialakult stabil, a képzés és a későbbi pálya során sem múló vagy csak nehezen változó tévhitek és elfogult nézeteik vannak, és hogy mindezek nem függetlenek attól a szociokulturális környezettől, amelyben felnőttek, illetve amelyben élnek.

Ez utóbbi állítást a kutatás demográfiai és szocializációs kérdéskörére fordítva úgy értelmeztük, hogy jöllehet a demográfiai tényezők (nem, kor és képzettség) összefüggésben állhatnak a tanárok *multikulturalizmussal kapcsolatos nézeteivel és diverzitáshoz való viszonyával*, különös figyelmet fordítunk a tágabb család *társadalmi mobilitására, földrajzi mozgására*, illetve a *családi* – etnikai, nyelvi, vallási – *diverzitásra*. Azt gondoltuk ugyanis, hogy ez utóbbiak hatása kifejezettebb, összetettségénél fogva kutatási szempontból érdekesebb, egyben a hazai viszonyok között még feltáratlan.

Egyik hipotézisünk szerint a városi, magasabb státusú és kulturális tőkével rendelkező családokban nevelkedett pedagógusok nézetrendszerében jelenik meg majd inkább a multikulturalizmus. Azt sem vetettük el, hogy éppen fordítva, a státust és/vagy települést váltó, mozgékonyabb tanárok lesznek érzékenyebbek a tanulói sokféleségre, és körükben találunk majd magasabb multikulturális értékeket, viszont azt sem zártuk ki, hogy a jobbára monokulturális szemléletű iskolai realitásokhoz való alkalmazkodás fokozottabb kényszere miatt éppen ők lesznek azok, akik számára a multikulturalizmus kevesebb értelemmel bír.

Mivel nagy szerepet tulajdonítottunk a szocializáció során megtapasztalt-megélt diverzitásnak, ezért – talán kissé egyszerűsítve is a kérdést – azt vártuk, hogy azok a tanárok, akik többnemzetiségű/multiethnikus, azaz *heterogén* környezetben nőttek fel, családjuk és barátaik között is voltak-vannak kisebbségi csoportbeliek, más vallásúak, nem magyar anyanyelvűek stb., ugyan csak differenciáltabban és pozitívabban viszonyulnak majd a „mássághoz”.

A következőkben tehát a felsorolt tényezőket vesszük sorra, és – ahol lehet, a változásokra is utalva – ismertetjük a kutatásban részt vevő 344 tanár szocializációjáról kialakult képet. Ezután, a már említett változók alapján multikulturális nézeteiket mutatjuk be és elemezzük.

Demográfiai jellemzők

A tanárok neme

A pedagógusokkal kapcsolatos egyik legelterjedtebb – külön tanulmányt érdemlő – közhely a pálya „elnőiesedésével” kapcsolatos. A jelenségnek gyakran és egyben legrégebben tulajdonított okai a pálya alacsony presztízse, az alacsony kereseti lehetőségek és a kontraszelekció, ez utóbbi egyik megjelenési formája például az, hogy az egyetemi hallgatók közül a gyengébb teljesítményű hallgatók választják a tanári pályát.⁵

⁵ Sági és Varga szerint „Számos országban – köztük Magyarországon is – jelentős probléma a pedagóguspályát választók belépési eredményeinek romlása” (SÁGI–VARGA, 2011, 297). Tanulmányukban arról számolnak be, hogy hasonló folyamatok alakítják a pályára lépők összetételét az Egyesült Államokban és Európa számos országában is. Egy korábbi írásában Varga (2007) azt állítja, hogy Magyarországon az 1990-es évek óta erősödik a kontraszelekció és a negatív önszelekció a tanári pályán.

Bár magunk jóval összetettebbnek látjuk ezt a kérdést [többek közt azért, mert a lassan változó tendenciák ellenére a csoport nagyságából és (az osztálytermen túli) gyenge hatalmi helyzetéből eredő társadalmi szelekció eredményeként a tanítói és az általános iskolai pálya történetileg is és ma is jellegzetes „első generációs” mobilitási út az értelmiségi foglalkozások felé], ebben a tanulmányban maradunk az adatoknál.

A pedagógusok összetételének egyik sajátos vonása tehát, hogy a közoktatás minden szintjén sokkal több a nő, mint a férfi, arányuk 2011-ben 83%, ezen belül az általános iskolában 87% volt (SÁGI–VARGA, 2011, 201, 491), valamivel több, mint az 1996–97-es tanévben (NAGY, 1998, 18). Kutatásunk idejére ez az arány lényegében nem változott, a 2011–12-es tanévben az EMMI által rendelkezésünkre bocsátott adatok alapján 82%, az általános iskolában 88%, a budapesti általános iskolai tanárok esetében 89%.⁶

A tanárok életkor szerinti összetételének alakulása⁷

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* szerint a pedagógusok közel egyharmada 50 évnél idősebb és mindössze egytizedük fiatalabb 30 évesnél. A következő tanévben, ha nem is jelentősen, de a fiatalabbak aránya tovább csökkent, az idősebbeké viszont elsősorban a vidéki tanárok között nőtt, 40% körül volt.

1. táblázat. A pedagógusok korcsoportok szerinti megoszlása a közoktatásban, 2005/06, 2008/09 és 011/12 (%)

Korcsoport	2005/06	2008/09 ⁸	2011/12 ⁹	Általános iskolai	
				Budapesti	Nem budapesti
29 éves és fiatalabb	12	10	8	8	6
30–39 éves	27	27	26	23	23
40–49 éves	33	34	33	33	36
50–59 éves	25	26	31	33	34
60 éves és idősebb	3	3	3	3	7
Összesen (fő)	165 261 ¹⁰	153 475 ¹¹	167 856	12 502 ¹²	60 442 ¹³

⁶ EMMI Közoktatás-statisztikai adatgyűjtés 2011/2012.

⁷ A képzettségre vonatkozó adatokat nem tüntettük fel, mert a kutatás egészét ismertető minta leírásában ezek már szerepelnek.

⁸ AZ OKM KIRSTAT adatgyűjtésének felhasználásával Varga Júlia számításai (SÁGI–VARGA, 2011, 492).

⁹ AZ OKM KIRSTAT adatgyűjtésének felhasználásával Varga Júlia számításai (SÁGI–VARGA, 2011, 492).

¹⁰ SÁGI–VARGA, 2011, 490.

¹¹ SÁGI–VARGA, 2011, 490.

¹² EMMI Közoktatás-statisztikai adatgyűjtés 2011/2012.

¹³ EMMI Közoktatás-statisztikai adatgyűjtés 2011/2012.

Iskolai – szakmai pálya

Az általunk megkérdezett tanárok többsége gimnáziumból (79%) került az egyetemre vagy a főiskolára. Vizsgálatunkban a legnagyobb csoport, az első diplomájukat tekintve, a tanítók-óvónők csoportja volt (53%), kisebb csoportot alkotnak az eredetileg főiskolai diplomát szerzett általános iskolai tanárok (30%), a középiskolai tanári végzettségük aránya 10%, a gyógypedagógusoké 5%, egyéb végzettséggel rendelkezik 2%. Meglehetősen kevesen tanultak (12%) külföldön is, és aki igen, leginkább vagy az egykori Szovjetunióban, illetve Oroszországban, továbbá angol és német nyelvterületen folytattak hosszabb-rövidebb tanulmányokat.

Eredeti diplomájához képest a pedagógusok majdnem egyharmada (30%) szerzett további képesítést, közülük legtöbben (a 102 főből 82-en) összesen két diplomával rendelkeznek. A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve a tanítók száma/aránya csökkent, a középiskolai tanároké, az általános iskolai tanároké és a gyógypedagógusoké valamelyest növekedett, az új diploma leggyakrabban a magasabb iskolai fokozatban való tanításra képesít: a továbbtanulók szakmai pályájának alakulása tehát követi az iskolaszervezetben bekövetkezett változásokat. Ugyanakkor PhD-vel a 344 főből mindössze 1 tanár rendelkezik. A megkérdezett tanárok az új diploma szerzéséhez közel azonos arányban vettek részt továbbképzésen, legtöbbjük olyanon, amelyen a *speciális nevelésű igényű* tanulókról, az *inklúzióról*, illetve az *integrációról* volt szó. A multikulturális pedagógiára vagy a roma tanulók (iskolai) helyzetére vonatkozó képzést mindössze 37 pedagógus választotta. Ez azért is elgondolkodtató, mert az iskolák tanulói összetétele korántsem homogén: 155 tanár iskolájában tanulnak külföldi bevándorló diákok, 224 tanár válaszolta, hogy az általa tanított intézmény tanulói közt a feltételezése vagy ismeretei szerint vannak romák (ebből 69-ben 30, 47-ben 50% felett), 97-en számoltak be magyarországi nemzetiségi tanulók és 144-en a határon túli magyar gyerekek jelenlétéről. A multikulturális vagy az ahhoz hasonló tartalmú továbbképzéseken való részvétel hiányához további kérdőjelet sorakoztat fel az a körülmény, hogy a tanárok 24%-a azon a véleményen van, hogy „a roma tanulók vonatkozásában nem rendelkezik a hatékony tanári tevékenységhez szükséges tudnivalókkal”, és további 15% véleménye szerint „nem kap segítséget, támasz nélkülinek érzi magát a roma tanulókkal való foglalkozásban”. A képet tovább differenciálják a tanárok különböző etnikai/vallási csoportokkal kapcsolatos szimpátiái: a kérdőívben szereplő 12 csoport közül a cigányokat tartják a legkevésbé, míg a határon túli magyarokat a leginkább rokonszenvesnek.¹⁴

Társadalmi mobilitás – földrajzi mozgás

Az 1996–97-ben folytatott pedagógusvizsgálathoz képest (NAGY, 1998) mára a tanárok közül többen származnak magasabb státusú, iskolázottabb, feltehetően középosztálybeli családokból.¹⁵ Ez a tendencia budapesti (általános iskolai) tanárok esetében valószínűleg még erőteljesebben

¹⁴ A skála értékei: 1 – egyáltalán nem rokonszenves, 10 – nagyon rokonszenves. A tízfokozatú skálán a legalacsonyabbtól a legmagasabbig rendezve az átlagokat a következő eredményeket kaptuk: romák: 5,27; arabok: 5,51; románok: 5,57; ukránok: 5,71; szerbek: 5,92; afrikaiak: 6,44; kínaiak: 6,52; vietnamiak: 6,60; zsidók: 6,77; németek: 7,21; spanyolok: 7,39; határon túli magyarok: 7,89.

¹⁵ Hasonló adatokat közöl Bíró Zsuzsa (2009), jöllehet a tanárságon belüli rétegződésben a főiskolai végzettségű apák arányát tartja meghatározónak.

érvényesül, bár a két adatfelvételre vonatkozó pontos összehasonlítást az adatok nem teszik lehetővé. Az 1996–97-es felvétel szerint a 2031 általános iskolai tanár, illetve tanító között az apák 26%-a volt diplomás,¹⁶ 23%-a érettségizett, és 51%-ának volt a középiskolainál alacsonyabb iskolai végzettsége,¹⁷ vagyis 4-ből 3 tanár/tanító *első generációs* volt. 15 évvel később, vagyis jelen vizsgálat idejére az *első generációsok* száma egyértelműen csökkent, bár a megkérdezettek kb. fele még mindig az (az apák közül érettségizett 26%, szakmunkásképzőbe járt vagy annál kevesebb iskolát végzett 29%), és megnőtt azoknak a pedagógusoknak az aránya, akiknek az apja is egyetemi vagy főiskolai végzettségű (40%).¹⁸ A státusváltás-státusemelkedés a házastársak iskolai végzettségében is tetten érhető, 67%-uk maga is diplomás, további 4%-uk pedig PhD-vel is rendelkezik.

Jóllehet csak az egyik csoport *homogén* (az apák végzettségéhez hasonlóan), a kutatásban résztvevők abból a szempontból is két nagyobb csoportot képeznek, hogy hol nőttek fel, hol jártak általános iskolába, illetve az iskolai pályájuk során milyen települési mozgás jellemzi őket. A megkérdezettek fele (51%) *budapesti*, másik fele nem. Utóbbiak többsége is *városi*, egyötöde (21%) nagyobb megyei székhelyen vagy megyei szintű városban, közel fele (46%) kisebb városban végzte el a 8 osztályt, és csupán egynegyede (26%) járt falun általános iskolába.

Nagyobb mozgás, nevezetesen az, hogy két vagy három települést is megjárva került Budapestre, a tanárok egynegyedét (27%) jellemzi. Ezzel együtt, ahogyan azt a következő táblázat is szemlélteti, a budapestiek össznépességhez viszonyított felülreprezentáltsága ellenére a *státus-megőrzők* és a *helyben maradók* mögött kitűnik egy nagy, mozgékony, de rétegzett csoport, a fővárosi tanárok durván háromnegyedét alkotó, *státust és/vagy települést is váltóké*.

2. táblázat. A kutatásban részt vevő tanárok megoszlása a mobilitás és/vagy migráció szerint

	Fő	%
Társadalmi és földrajzi mozgás	112	36
Csak társadalmi mobilitás	73	23
Csak földrajzi mozgás	45	14
Egyik sem	85	27
Összesen	315 ¹⁹	100

¹⁶ A szociológiai kutatások több évtizedes hagyománya a társadalmi eredetnek az apa (és az anya) iskolai végzettsége szerint történő elemzése. Itt az összevethetőség érdekében mi is ezt a kategóriát használjuk, de mint látható majd, a kutatás során alkalmazott elmélet (értelmezési keret) alapja a többgenerációs családi rendszer.

¹⁷ Boreczky Ágnes által számított adat, az általános iskolai szaktanárok csoportjában az apák 28%-ának volt (egyetemi-főiskolai) diplomája, 23%-ának érettségije és 49%-ának ennél alacsonyabb iskolai végzettsége, a tanítóknál a megfelelő arányok a következők voltak: 24, 22 és 54% (Forrás: IMRE, 1998).

¹⁸ 4% ismeretlen.

¹⁹ Az egyéb és az ismeretlen kategóriákat nem tüntettük fel a táblázatban.

A migráció és az apa iskolai végzettsége ugyanakkor, ha nem is erős, de szignifikáns összefüggést mutat ($r: 0,307^{**}$). Legtöbbször a diplomás apák gyerekei közül tanultak és élnek Budapesten, és a legtöbb – részben a településhierarchia és a helyi népesség iskolázottsága, valamint a település iskolai ellátottsága közötti kapcsolat következtében – a (kisebb) városokban és falun élő, szakmunkásnál alacsonyabb iskolai végzettségű családokból származók mozogtak.²⁰ Őket nem az érettségizett apák, hanem az egyetemet-főiskolát végzett apák gyerekei követik; ez a mintázat megfelel a korábbi kutatások során *lokálisnak* és *nem lokálisnak* nevezett családi stratégiáknak (lásd részletesebben BORECZKY, 2004; BORECZKY et al., 2007).

Szocializációs jellemzők

A tanárok szocializációjának jellemző vonásait a családra, a gyerekkori településre és a baráti körre vonatkozó kérdések alapján rekonstruáltuk. Ahogyan erről korábban is volt szó, egyrészt a diverzitásra kérdeztünk rá, vagyis arra, hogy milyen más kisebbségi, vallási, nyelvi csoportból származók alkották-alkotják a megkérdezett közvetlen és tágabb környezetét, másrészt pedig arra, hogyan alakult a család státusa, mennyire homogén vagy heterogén a családi rendszer, ha a családtagok iskolázottságát is tekintetbe vesszük.

A családot nem kétgenerációs egységként definiáltuk, mert mai fogalmaink szerint a család olyan szövevényes kapcsolatokkal átszőtt *többgenerációs rendszer*, mely a mindenkor történelmi-társadalmi-gazdasági változásokhoz alkalmazkodva állandóan alakul, miközben a változásokat egy sajátos logikába rendezi, és hogy mint *család* fennmaradjon, számos viszonyulást, értéket-szokást-nyelvi formát, történetet stb. hagyományoz.

Mint minden rendszer, a család is növekszik, és az alkalmazkodás során egyre nagyobb társadalmi tér betöltésére, térnyerésre törekszik. Részben ez az expanzió adja a dinamikáját, részben pedig ez az, ami a biztonságot jelenti, egyfajta stabilitást (kisebb fokú sérülékenységet) és ellenálló képességet.

Az expanzió, a tágabb család által betöltött történelmi-társadalmi tér tágítása történhet „hagyományos” módon, nagyszámú utód biztosításával, de úgy is (és a kutatás céljai miatt számunkra most ez az igazán fontos), hogy a „vegyes” házasságok,²¹ a földrajzi mozgás, valamint a kulturális tőke felhalmozásának révén a családtagok által bejárt-bejárható helyek és pályák száma szaporodik, és a mindezek által is reprezentált szimbolikus tér nő. Részben ezek alapján gondoltuk, hogy a nyitottabb, heterogén összetételű és/vagy nagyobb diverzitású családokban nevelkedett tanárok multikulturális élményei és nézetei jelentősen különböznek a homogén családokban szocializálódott pedagógusokétól.

Korábban láttuk, hogy társadalmi és települési háttérét tekintve a vizsgált tanári populációnak van két nagyobb, az adott szempontból egységesnek tekinthető csoportja, az első generációsok és a budapestiek. A *nem első generációs* tanárok csoportja két alcsoportra oszlik, ezeket

²⁰ A települési lejtő nyomon követhető az apák iskolai végzettségében, a budapesti és a nagyobb városokban felnőtt tanárok többsége (75–73%) diplomás vagy érettségizett apák gyereke. A kisebb városi és falusi tanárok esetében a szakmunkásképző, esetleg a középiskolai érettségi dominál.

²¹ Ez egyaránt jelenthet különböző társadalmi, vallási etnikai stb. csoportokhoz tartozók között kötött házasságot.

másod- és a harmadik generációs értelmiségiek alkotják. A családi státusváltások irányát kijelölve (emelkedő, süllyedő–emelkedő, státusmegtartó) a másodgenerációsok szülei vagy a nagyszülők végeztek egyetemet-főiskolát, a harmadik generációsoknál pedig vagy az egyik családi ágon, vagy mind az apai, mind az anyai ágon vannak diplomás szülők és/vagy nagyszülők.

A megkérdezettek ilyen szempontú csoportjait a következő táblázat szemlélteti:

3. táblázat. A megkérdezettek megoszlása a kiterjedt családi rendszer jellege szerint

	Egyetemet-főiskolát végzett	Fő	%	Összes	%
1. generációs				158	49
2. generációs	szülő	106	33	117	36
	nagyszülő	11	3		
3. generációs	szülők és nagyszülők	35	11	35	11
3. generációs mindkét ágon	szülők és/vagy nagyszülők mindkét ágon	15	5	15	5
Összesen				325 ²²	

Nincs mód arra, hogy a kutatásban részt vevő tanárok értelmiségi szocializációját más pályákon lévőkkel vessük össze, annyi mindenestre megállapítható, hogy a két nagyobb csoport első vagy másodgenerációs diplomásokból áll.

A vallási-etnikai összetételt tekintve a 338 családból mindössze 75 (22%) heterogén,²³ pontosabban – ha az adataink helytállóak – nem teljesen homogén, mert a felmenők között ezekben is leggyakrabban egy, a többségtől eltérő csoportból származó családtag található (33 család = 41%).²⁴

Bár a család iskolázottsága és vallási-etnikai diverzitása közt *nincs* szignifikánsnak nevezhető összefüggés, az első generációsok közt 20, a másodgenerációsok között 23, a harmadgenerációsok között pedig 28%-nak a tágabb családjában van a többségtől különböző vallású-nemzetiségű nagyszülő vagy szülő. A hat felmenőből (4 nagyszülő és 2 szülő) legtöbb más nemzetiségű-vallású hozzátartozóval a másodgenerációsok rendelkeznek (átlag: 2,3 fő), az első generációsoknál 1,7, a harmadgenerációs tanároknál pedig szintén 1,7 az átlag (szórás 0,99 és 0,88 és 0,47). Bár a különbségek kicsik, talán mégis megköszönhető az a kijelentés, hogy – ha egyáltalán, akkor – a kutatásunkban résztvevők közül leginkább az egyébként sem túl nagyszámú többgenerációs értelmiségi családokban szocializálódott tanároknak volt inkább lehetőségük valamiféle diver-

²² Az ismeretlen kategória nélkül, és anélkül az 5 kisebbségi család nélkül, amelyben mind a 6 felmenő kisebbségi.

²³ A családi más nemzetiségűek – más vallásúak alacsony aránya számos kérdést vet fel, és csak további kutatások tisztázhatnák, hogy miről van szó. Feltehető, hogy az okok részben vagy egy nagyon erős asszimilációs törekvésre és/vagy egyfajta rejtőzködésre vezethetők vissza, de végeredményben az sem kizárt, hogy valóban ennyire nehéz áttörni a határokat és bekerülni egy más etnikai-vallási stb. csoportba tartozó családba.

²⁴ Három más csoportból származó felmenő mindössze 10 családban van.

zítás megélésére, megtapasztalására. De milyen diverzitásról is van szó? A felsorolások nagyobb részében nemzetiségi/etnikai csoportok jelennek meg, de a felmenők közt mindössze 1 roma van.²⁵ A legtöbb felmenő „sváb” (48 fő), német (15 fő)²⁶ és szlovák (13 „tót”), a vallási másság nagyobb csoportját pedig a zsidóság (20 fő) reprezentálja.

A többféleséghez általában kevés negatív élmény társul, az említések szerint a 75 családból mindössze 8-ban fordultak elő konfliktusok. A kevés családi konfliktust idézve feltűnő, hogy azok viszont inkább vallási eredetűek.²⁷

„Állandó feszültség volt a zsidó identitás tabu mivolta.”

„A volt férj zsidó vallású családból származott, ez a szüleimben nem elég toleranciát váltott ki.”

„Apa katolikus, anya evangélikus, és a házasságkötésükkor a vallási különbségek miatt voltak konfliktusok.”

„Apám katolikus, anyám evangélikus. Anyám áttért, a nagyszüleim kiborultak.”

„A barátom református volt.”

„A húgom áttért a baptista vallásra. Bár ez nagyon hasonlít a római katolikushoz, a nagyszülők mégsem nyugodtak bele évekig.”

„Az apai nagyanyám nehezen fogadta el, hogy édesanyám apja roma volt.”

„Unokatestvérem más nemzetiségű házastársa miatt a születő gyereket nem tanították meg magyarul beszélni stb.”

Az öt kisebbségi családból négyen említettek a kisebbségi léthez kapcsolódó előítéletet-megkülönböztetést („a zsidók felvásárolják az országot”) vagy egy nagyobb, történeti trauma [„a német (sváb) eredetű családomat elűzték – részben megölték a szerbek a II. világháború előtt-alatt a Bánátban”] emlékét.

Sokszínűbb környezet képe rajzolódik ki a gyerekkori településekre vonatkozó adatokból. A megkérdezettek közül 204 fő (61%) nőtt fel olyan helyen, ahol többféle csoport élt együtt. Ehelyütt legtöbbször a romákat említik (37%/138 fő, illetve 61%/204 fő). 144 főnek voltak más vallású és nemzetiségű barátai, hogy döntően melyik csoportból kerültek ki, nem tudjuk.

139 tanár jelenlegi barátai más nemzetiségűek [19 roma, 22 német, 9 angol, 6 amerikai, 5 görög és 7 határon túli magyar (sic!)] és 213-nél más vallásúak. Átlagban 2 tanárnak 3 sajátjától különböző csoporthoz tartozó barátja van, a sokféleség így nemcsak a családi, de a társas viszonyok számában sem tekinthető meghatározónak. Mindenesetre a gyerekkori barátokon keresztül megismert világok a családban reprezentált diverzitáshoz képest – úgy tűnik – több nyomot hagytak, mert az egykori és a jelenlegi kisebbségi barátok közt van (ha nem is túl erős) szignifikáns kapcsolat (r: 0,304**), mint ahogyan az egykori barátok és a jelenlegi más vallású barátok között is (r: 0,247** szign.: 0,001), akik közül (sorrendben) 66 zsidó, 61 református, 24 katolikus, 17 buddhista és 13 evangélikus.

²⁵ Az adatokkal kapcsolatos kétségek itt is erőteljesen felmerülnek.

²⁶ Mivel a nagyszülők közt vannak németek, lehet, hogy ők is „svábok”, esetleg szászok.

²⁷ Rejtőzködésre utal a megfogalmazott konfliktusok kis száma és jellege is.

A tanárok multikulturális nézetei

A pedagógusok multikulturális felfogását vizsgálva az első, és egyben nyitott kérdés alapján azt találtuk, hogy a fogalom *ködös* (van, aki egy nemzetek feletti kultúrát ért rajta, van, aki a nemzeti ünnepeket, a többségi kultúra ismertetése mellett „esetleg” más kultúra bemutatását), idegen, szegényes és minden *konszenzust nélkülöz*.

A megkérdezett 344 tanár válaszaiból mindössze egy nagyobb közös állítás rajzolódik ki, aminek első fele – tudományosan nem alátámasztható – közhely: a különböző kultúrák ismerete egymás elfogadásához vezet, ennek útja pedig az integráció.²⁸ A kultúrafogalom általában annak felületét, a szokásokat, az öltözködést és az étkezést fedi, legjobb esetben is egyfajta ünnepi multikulturalizmust („heroes and holidays approach” – BANKS, 1989, 17), a multikulturalizmus-felfogásoknak mára már elméletileg meghaladott szintjét. A megfogalmazások egy részében a tanulók ugyan aktívak, ők azok, akik megismerkednek más „népek-népcsoportok-kisebbségek” stb. kultúrájával, más részben azonban maguk is passzív befogadók, a kultúrák ismertetése a tanár feladata.

Az olyan tartalmak, amelyek ugyan számos vita tárgyát képezik, de a multikulturális pedagógia alapvető alkotóelemei, mint például a kölcsönösség, az interakció, a kultúrák egyenrangúsága és egymásra gyakorolt hatása, keveredése (a kulturális hibridizáció), a tantervi integráció, a többféle kultúrát reprezentáló tanulási környezet, a többféle kultúra adta lehetőségek kiaknázása, a többféle perspektíva éppúgy alig jelennek meg a válaszokban, mint a jog- és esélyegyenlőség, a xenofóbia- vagy a diszkriminációellenesség. Az előítélet-csökkenés is csak kevesek felfogásában a multikulturalizmus része, és még köztük is akadt olyan, aki a „felesleges” előítéletek leépítését említette.

Várakozásainkkal ellentétben a multikulturális kérdéssor értékei és az itemek alapján képezett mutató, illetve a változók többsége *nem* erősítette meg az előzetesen feltételezett összefüggéseket. Akár a megkérdezettek nemét, korát, képzettségét, első vagy többedik generációs voltát, gyermekkori és jelenlegi családja diverzitását, baráti körét, szakmai tapasztalatait, mozgását elemeztük, lényegében nem, vagy alig mutatkozott szignifikáns kapcsolat a változók, illetve a változók és a multikulturális értékek között. Az okot részben az adatfelvétel módjában kerestük, de az adatok más típusú elemzése során újra és újra azzal szembesültünk, hogy a nézetek hátterében nincsenek szociológiailag értelmezhető, jól elkülöníthető csoportok vagy csoportfolyamatok, vagy ha vannak is, azok nem az általában használt független változók, illetve a korábban megnevezett dimenziók mentén válnak el egymástól.

Így például a 13 itemes skálaértékek alapján képezett *multikulturális mutató* [részletesebben lásd Nguyen Luu Lan Anh [2014] tanulmányát jelen kötetben] legmagasabb és legalacsonyabb tartományában (4,5 átlag felett – 3, 5 alatt)²⁹ egyenlő arányban vannak azok, akiknek a felmenői közt nincsenek diplomások (47 és 48%), akiknek a családja etnikai-vallási szempontból heterogén (31 és 32%), és akik többnemzetiségű településen nőttek fel, a sajátjuktól eltérő nemzetiségű-válású családok szomszédságában (56, illetve 56%), legtöbben romákkal együtt. Ezen belül azonban a multikulturális állításokkal leginkább egyetértők közül több tanárnak *nem* volt roma barátja, míg azoknak, akik a leginkább elutasítónak tündek, *igen*, vagyis a települési diverzitás, sőt ez

²⁸ 33-an nem válaszoltak, a többi tanár megfogalmazásából 537 értékelhető tartalomról a kultúraismeret 92, az elfogadás 63, az integráció pedig 75.

²⁹ A megkérdezettek közül 51 fő (13,7%) tartozik az első és 40 fő (11,8) a második csoportba.

esetben a kontakthipotézis sem bír elégséges magyarázó erővel. Ez utóbbinak ellentmond viszont, hogy a multikulturális mutatót a romák iránti rokonszenv 18,6 százalékbán magyarázza (r^2 : 0,186), valamint hogy a jelenlegi barátokra kérdezve az alacsony értéktartományban találtunk több olyan válaszolót, akinek nincsenek más vallású barátai, a magasabban pedig több olyan tanárt, aki „vegyes” házasságban vagy párkapcsolatban él.

Mint ahogy nem lehetett alátámasztani, hogy a gyerek- és az ifjúkori környezet általunk feltételezett összetevői és az azok alapján kidolgozott mutatók összefüggésben állnának a multikulturalitáshoz való viszonytal, stratégiát váltottunk, és más módon fogtunk hozzá az adatok elemzéséhez. A család vallási-etnikai diverzitásával, kulturális tőkájével, valamint földrajzi mozgásával szemben újraértelmeztük a diverzitást, és a felmenők iskolázottsága közti távolságot, az erről való tudást-nemtudást, illetve a megkérdezett iskolai pályája során érintett települések különbségét állítottuk az elemzés középpontjába. Az etnikai-vallási sokféleséget szintén újragondolva, a korábban szétválasztott gyerekkori-ifjúkori családi-települési diverzitás különböző fajtáit egy, a gyermekkori és jelenkori társas kapcsolatokat is tartalmazó összetett mutatóba rendeztük, mely egyben a homogén környezettől a heterogén környezet felé mutató sorrendiséget is kifejezi.³⁰

A már ismertetett többgenerációs családelmélettel dolgoztunk, a kérdőív ezért a szülők mellett kitért mind az apai, mind az anyai nagyszülők és a testvérek iskolai végzettségére. Az adathiányok eltérő mértékben jelentkeztek, így készítettünk egy összetett mutatót, mely azt mutatja, hogy a megkérdezett hat felmenője közül hányánál nem tudja felidézni, milyen iskolát is járt ki az illető családtag.³¹ A multikulturális mutatót ezzel a mutatóval tesztelve szignifikáns összefüggést találtunk: a mutató szóródásából 3,3%-ot magyaráz a felmenők iskolai pályafutásának ismeretét mutató változó. Azok a tanárok, akik minden szülőt és nagyszülőt ismernek, átlagosan 52,71 pontot értek el, és minden egyes hiányzó adat átlagosan 0,679 pont veszteséggel járt. A modellből

³⁰ A sorrend egyben magában foglalja az adott kapcsolat erősségét is. A kialakított változó hat értéket vesz fel, melyben az első azokat a tanárokat foglalja magába, akiknek környezetében semmilyen szinten sem jelentek meg eltérő nemzetiségi vagy eltérő vallási csoportba tartozó személyek. Az első csoportba 40 tanár tartozik, ezzel lefedve a minta 11,6%-át. A következő kategóriába tartoznak azok a tanárok, akiknek a gyermekkori településén éltek a családjától nemzetiségi-etnikai, vallási, nyelvi szempontból különböző családok, de velük baráti kapcsolatot nem alakított ki, és élete későbbi szakaszában sem létesített baráti kapcsolatot más nemzetiségileg, nyelviileg vagy vallásilag eltérő csoportba tartozó személyekkel. A második csoportba 24 személy került, ők a teljes minta 7%-át alkotják. A harmadik csoportban vannak azok a személyek, akik baráti kapcsolatot áptak gyermekkorukban a településükön élő más nemzetiségű vagy vallású családok valamelyik tagjával, de életük későbbi szakaszára a családjukkal nemzetiségi és vallási szempontból megegyező személyek választása volt a jellemző. 20 tanár (6%) élete jellemezhető a harmadik csoport szerint. A negyedik csoport a legnépesebb csoport, ide 198 tanárt (58%) soroltunk. Ők azok, akiknek a mostani barátai között találhatóak olyan személyek, akik vallásilag vagy nemzetiségileg eltérő csoportba tartoznak. Végül a két utolsó csoportban, ahol a legszorosabb kapcsolatokat találjuk, azok a tanárok találhatóak, akiknek – az ötödik csoportban – élettársa vagy házastársa más nemzetiségi, vallási vagy anyanyelvi családból származik, illetve azok a tanárok, akiknek gyermekei más nemzetiségűek – hatodik csoport. Az ötödik csoportban 53 személy (16%) található, míg a hatodik csoportban 5 személy (1%).

³¹ A tanárok 65%-a mind a szülők, mind a nagyszülők végzettségeit ismeri (224 fő), a megkérdezettek további 7,6%-a esetében csak egy személynél találtunk adathiányt, míg 8,4%-uk két személy iskolai végzettségénél mondta, hogy számára ismeretlen az adat. Összesen 16 személy volt, aki egyetlen felmenőjének sem ismerte iskolai pályafutását (4,7%).

látható, hogy az alacsony multikulturális érték azokat jellemzi leginkább, akik kevésbé ismerik felmenőjük iskolai végzettségét. Fordítva, minél inkább ismeri valaki a tágabb családjában élőket, annál nyitottabb a sokféleségre.

Finomabb képet kapunk, ha az egyes családtagok hatását és a kutatásban résztvevők össze-sített multikulturális értékei közötti kapcsolatot vizsgáljuk.

A hat felmenő közül az anyai nagyszülők kivételével szignifikáns összefüggés van az iskolai végzettség³² és a megkérdezettek multikulturális mutatójának értéke között. A legnagyobb megmagyarázott hányadot az apai nagyanyánál tapasztaltuk, ahol ez az arány elérte a 7,8%-ot. A legmagasabb átlagértéket a 8 általánosnál alacsonyabb végzettségű apai nagyanyáknál találtuk (53,87), a legalacsonyabbat pedig azoknál, akiknél az apai nagyanyának szakmunkás képzettsége volt (48,95).

Az apai nagyapák iskolai végzettségénél ugyanez a tendencia figyelhető meg, vagyis a multikulturalizmus-mutató összértéke a legalacsonyabb iskolai végzettségű nagyapák unokái esetében a legmagasabb (54,82), a legalacsonyabb pedig a szakmunkás nagyapák unokáié, illetve azoké a tanároké, akik nem tudták, hogy a nagyapjuk milyen iskolát végzett (50,55, illetve 49,99). A nagy-apa iskolai végzettségét mutató változó a multikulturalizmus-mutató szóródásának 5,3%-át magyarázta.

A szülők esetében megmagyarázott hányad 5,3 és 5,4% volt az apák javára. Míg az apa iskolai végzettségénél jól látható az irány, addig az anya iskolai végzettségénél karakteresen csupán az látszik, hogy azok érték el a legalacsonyabb átlagos értéket, akik nem tudták megadni édesanyjuk befejezett iskolai végzettségét (47,00), a válaszadók 5%-a tartozik ebbe a csoportba.

Az apa iskolai végzettsége fordított viszonyban áll a tanárok által képviselt multikulturalizmus-értékkel. Míg a maximum 8 általánost végzett apával rendelkező tanároknál az átlag 53,00, a szakmunkás apák gyermekeinél 52,00, a diplomával rendelkező apáknál 51,80. Összességében tehát: minél alacsonyabb a felmenők iskolai végzettsége, a válaszadóra annál inkább jellemző a multikulturális elvekkkel való egyetértés. A felmenők iskolai végzettségét egy közös modellben tesztelve, az eredmény a következő: a közösen magyarázott hányad 15,4%.

Fentiekből arra következtettünk, hogy a multikulturalizmushoz való viszony szempontjából a szülők és nagyszülők iskolai végzettségének hatása nem vagy csupán korlátozottan értelmezhető a *kulturális tőke reprodukciós* elméletén belül, inkább a *kulturális mobilitás modellje* és ehhez kapcsolódóan a családon belüli iskolai végzettségek *heterogenitása* szolgálhat magyarázatul. Mivel minden megkérdezett diplomás, a szülők és nagyszülők iskolai végzettségét egyfajta távolságként értelmeztük. És valóban, minél nagyobb a távolság a családon belül az iskolai végzettség dimenziójában, a megkérdezett annál inkább azonosul a multikulturalizmussal. A heterogenitás a családtagok iskolai végzettségének nemismeretében is megjelenik. Az ismeret hiánya adódhat abból, hogy az adott családtag már nem, vagy egyáltalán nem része a megkérdezett életének, de abból is, hogy a megkérdezett és a hiányos adattal rendelkező családtag között a kommunikáció esetleges. Akár egyik, akár másik helyzet áll fenn, valószínűsíthető, hogy a megkérdezett homogén közegben nevelkedett. Mindez közvetve azt a feltevésünket erősíti, hogy a *heterogenitás* és a *társadalmi mobilitás* pozitívan befolyásolja a multikulturális nézeteket.

³² Az iskolai végzettségénél a megkérdezettek hat kategória közül választhattak minden szülőnél: 8 általánosnál kevesebb – befejezett 8 általános – szakmunkásképző – középiskola – főiskola, egyetem – egyéb.

Ezt erősítették meg az iskolai pálya egyes állomásainak helyszínére³³ vonatkozó adatok is. Az elemzés során arra jutottunk, hogy a multikulturalizmus-értéket nézve a *középiskola székhelye* bír – igaz: nem túl nagy – magyarázóerővel (r^2 : 1,8). Azok a tanárok értenek inkább egyet a multikulturalizmus alapelveivel, akik *kisebb* városokban érettségiztek, és azok átlaga a legalacsonyabb, akik Budapesten végezték a középiskolát (az előbbieket átlagos értéke 53,29, utóbbiaké 51,39). Ez – ha halványan is – szintén a környezet heterogenitásának hatását mutatja. Mivel a kutatás budapesti tanárok között zajlott, azok a tanárok, akik a középiskolát kisebb városban végezték, eddigi életük során minimum két típusú településen éltek. A különböző településtípusok közül a Budapesten és a nagyobb városokban-megyeszékhelyeken élők életmódja-gondolkodása valószínűleg közelebb áll egymáshoz, mint a kisebb városok lakóié és a budapestieké. Talán nem tévedünk sokat, ha úgy gondoljuk, ez utóbbi különbség, illetve a különbség megtapasztalása lehet az, ami a nézeteket, és azokon belül a multikulturális gondolkodást alakítja.

A több apró részletből konstruált, már-már egy irányba mutató tendenciákból kirakott kép azonban mégsem ilyen egyértelmű. Az eredmények alapján körvonalazódik egy másik (kisebb) csoport is, a *harmadgenerációs* értelmiségieké. Köztük vannak legtöbben azok, akik a multikulturalizmus átlagmutatójának a legmagasabb értéktartományában (4,50 felett) helyezkednek el. Többségük egyben budapesti is, valamint sokuknak vannak különböző vallású vagy eltérő nemzetiségű felmenői. Családjaikat tehát egyfelől a *magas kulturális tőke* és a települési *homogenitás*, másfelől a *vallási-etnikai diverzitás* jellemzi.

A tanárok *iskolai pályáján* belül a multikulturalitás szemszögéből a *diplomák száma* bizonyult meghatározónak.

A kérdőívben három felsőfokú intézményt – tehát három diplomát – lehetett megnevezni. A megkérdezettek 70 százaléka egy, 24 százaléka két diplomát szerzett. A multikulturális mutató és a diplomák számának változója szignifikáns kapcsolatot mutat, melynek iránya pozitív. Átlagos értéke az egy diplomával rendelkezőknél 50,16, ami minden egyes újabb diplomával, iskolával 1,356 ponttal emelkedik. (A változó által megmagyarázott hányad 1,5%).

A multikulturális kérdéssor 13 állítása közül 5 emelkedik ki. Legerősebb összefüggés és egyben a legmagasabb megmagyarázott hányad a következő állításnál figyelhető meg: „A multikulturalizmus elfogadásának elősegítésére az iskola a legalkalmasabb”. Ennél a diplomák száma és a továbbképzéseken való részvétel együttesen 4,2 százalékot magyaráz az item szóródásából. Ahogy a mutatónál is, a továbbképzésekkel bővített modellben is pozitív az irány, vagyis inkább azok a tanárok vélik úgy, hogy az iskola a legalkalmasabb a multikulturalizmus elfogadására, akik részt vettek valamilyen képzésen, illetve akik több diplomával is rendelkeznek. Pozitív irányú erős összefüggés mutatható ki a következő négy item esetében is:

- „Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának ünnepei megjelenhessenek.” (r^2 : 3,2%),
- „Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának megjelenhessenek az öltözködési és étkezési szokásai.” (r^2 : 2,6%),
- „Lehetőséget kell biztosítani a különféle etnikai csoportok nyelvének tanulására.” (r^2 : 2,1%),
- „Fontos, hogy minden tanulócsoport kultúrája megjelenjen az iskolai tantervben, tananyagban.” (r^2 : 2,1%).

³³ A településeket a következőképpen kódoltuk: Budapest – megyeszékhely – egyéb város – község (falu).

A multikulturalizmus-mutató és *társas kapcsolatok* sokféleségét tartalmazó összetett változó között nincs szignifikáns összefüggés, a multikulturális itemek egy kisebb csoportjánál viszont van. A társas kapcsolatokban megjelenő nyelvi, nemzetiségi, esetleg vallási különbségek a multikulturalizmus azon dimenzióit érintik, melyek a nyelvi különbsőséggel vannak kapcsolatban. A következő három állításról van szó:

- „Az idegen nyelv tanulása tágítja a világszemléletet.” (r^2 : 2,7%, szign.: 0,003),
- „Az anyanyelv megőrzése a nem magyar anyanyelvű diákok számára is fontos.” (r^2 : 1,4%, szign.: 0,027),
- „Fontos, hogy egy tanár kezelni tudja a tanulók kulturális különbségeiből fakadó konfliktusokat.” (r^2 : 1,4%, szign.: 0,030).

A kapcsolat iránya mindhárom állítás esetében azonos, és ahogy az várható volt, azok a tanárok tartják fontosnak, hogy a nem magyar anyanyelvű diákok is megőrizték anyanyelvüket, akiknek vannak más nemzetiségű barátaiak vagy gyerekeik.

Összességében a fent említett összes változót egy modellben értékelve a szignifikáns összefüggés a multikulturalizmus-mutató szóródásának 22%-át magyarázza. A modellben a konstans érték 50,29. Ezt az értéket negatív irányba mozdítja el, ha valaki Budapesten végezte az általános iskolát (−8,7) vagy megyeszékhelyről került Budapestre (−8,1), illetve ha az apja iskolai végzettségénél az egyéb kategóriát jelölte meg (−9,16) vagy apai nagyanyja szakmunkás végzettségű volt (−4,57), illetve nem is ismeri az apai nagyapja iskolai végzettségét (−2,93). A konstans pontszám emelkedése azoknál a tanároknál figyelhető meg, akiknek az apja 8 általános iskolát végzett (+2,17), akik középiskolás éveiket kisebb városokban töltötték (+11,9), illetve akiknek jelenleg vannak vallásilag eltérő csoportba tartozó barátai (+1,97) és akik élettársuktól, házastársuktól eltérő családi háttérrel rendelkeznek (+6,5).

A multikulturális attitűdök mellett külön figyelmet szenteltünk *az iskolai integrációs stratégiáknak* (asszimiláció – integráció – szegregáció stb.). A multikulturális és az akkulturációs nézetek között negatív, de szignifikáns kapcsolatot találtunk (r : −0,296**), vagyis a multikulturalizmust leginkább támogatók nem feltétlen integrációpártiak. Ez az eredmény kissé zavarba ejtő, és ezen a ponton értelmezhetetlen is, mert mint korábban említettük, a nyitott kérdésekre adott válaszok alapján úgy tűnt, hogy a két fogalom erősen egymáshoz kapcsolódott.

A különböző iskolai stratégiákhoz fűződő viszony alakulásában, ha nem is jelentős mértékben, de a legmagasabb iskolai végzettségnek (r^2 : 0,027, szign.: 0,003), fordított arányban a romák iránti szimpátiának (r : −0,172, r^2 : 0,030, szign.: 0,003) van szerepe. Az iskolai stratégiákat elemezve a legmagasabb iskolai végzettség szerint képezett egyes csoportok felülreprezentációja alapján a tanítók emelkednek ki, akik 4%-os arányukhoz képest a szegregációt támogatók csoportjában 59, az asszimilációs stratégiát választók között pedig 54%-kal szerepelnek. Az asszimiláció igénylésében a középiskolai tanárok követik őket, ez a pedagóguscsoport viszont polarizált, mert az általános iskolai tanárok mellett közülük utasítják el legtöbben a szegregációt is. Az alul- és felülreprezentációs mutató alapján a különböző iskolai stratégiákkal kapcsolatos véleményeket reprezentáló csoportok sorrendje a következőképpen alakult:

4. táblázat. A különböző iskolai stratégiákkal kapcsolatos véleményeket reprezentáló csoportok

Az asszimilációt támogatja	Az asszimilációt legkevésbé támogatja	Az integrációt támogatja	A szegregációt támogatja	A szegregációt legkevésbé támogatja	Hárít
Tanítók (1,2)	Gyógygyógusok (0,5)	Általános iskolai tanárok (1,1)	Tanítók (1,4)	Általános iskolai tanárok (0,7)	Gyógygyógusok (1,6)
Középiskolai tanárok (1,1)		Gyógygyógusok (1,1)		Középiskolai tanárok (0,6)	
				Gyógygyógusok (0,6)	

Az adatok önmagukért beszélnek, mégis fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy az iskolarendszerben elfoglalt helyük szempontjából fokozottan problematikusnak látjuk, hogy a legkisebb gyerekekkel tartós kapcsolatba kerülő tanítók között vannak legtöbben azok, akik az asszimilációt és a szegregációt támogatva a multikulturális pedagógiától, és feltehetően annak gyakorlatától is a legmesszebb állnak.

Összegzés

Miközben a kutatás eredményei megerősítették azokat a nemzetközi kutatásokat, melyek a gyerekkori szocializációt a későbbi nézetek alakulásának szempontjából alapvetőnek tételezik, számos feltevésünket kérdésessé tették. A kutatást megelőzően a gyerek- és ifjúkori szocializációt egy összetett, az egymást átszövő tágabb családi-települési-iskolai hatások rendszerében gondoltuk el. Ez az elképzelésünk alapvetően nem ingott meg, bár a rendszerhez hozzárendelt változók közül mindössze a családtagok iskolai végzettségét, a megkérdezett tanárok erről való tudását és a középiskolai település, illetve a mai budapesti lakóhely közti különbség szerepét tudtuk azonosítani és statisztikailag is releváns módon igazolni. Újra kellett fogalmazni a diverzitással kapcsolatos feltevésünket is. Azt gondoljuk, hogy az okok részben az adatfelvétel módjára vezethetők vissza, részben pedig arra, hogy a minta – jóllehet reprezentatív – csak 344 főből állt, valóban differenciált elemzésekre tehát nem volt lehetőség.

Az elemzések során a felmerülő problémák ellenére végül is az alapsokaságból két, a multikulturális alapelvekkel leginkább egyetértő csoport emelkedett ki: az egyik csoportot a legalacsonyabb iskolai végzettségű családokból kikerült tanárok alkotják, a másik viszont harmadik generációs budapesti értelmiségi családok leszármazottaiból áll.³⁴ Az eredmény nem cáfolta

³⁴ A minta nagysága például itt is nehézséget okozott. Az alminták nem voltak elég népesek ahhoz, hogy további csoportokra bontsuk őket.

hipotézisünket, nevezetesen hogy vagy a városi, magasabb státusú és kulturális tőkével rendelkező családokban nevelkedett pedagógusok nézetrendszerében jelenik meg majd inkább a multikulturalizmus, vagy a státust/és települést váltó, mozgékonyabb tanárok lesznek érzékenyebbek a tanulói sokféleségre, csak a *vagy-vagy*-ot el kellett vetnünk, majd *és-és*-re kellett változtatnunk.

A kutatás végére sok megválaszolatlan kérdés maradt, és sok új kérdés keletkezett. Többek között például az, hogy tulajdonképpen milyen is a két pólus közt elhelyezkedő, de láthatatlan, minduntalan széteső köztes „csoport”, illetve hogy a már említett okokon kívül vajon miből ered, hogy lényegében nem, vagy csak alig lehetett csoportképző mintázatokat rekonstruálni. Ez azért is különösen érdekes, mert a megkérdezett tanárok eredetét illetően még két nagyobb, egymást átszelő csoport is kirajzolódott, az első generációs és a Budapesten nevelkedett tanároké-tanítóké.

Új eredménynek tekinthető, egyben további kutatásra érdemes téma, miszerint a gyerekkori szocializációhoz képest a multikulturális nézetekre erőteljesebb hatással vannak a jelenlegi barátok, valamint a házastárs/élettárs, mint a korábbi élmények és tapasztalatok.³⁵

A multikulturális nézetek irodalmához visszakanyarodva magunk is azt találtuk, hogy a pedagógusok multikulturalizmus-fogalma túl egyszerűsítő, sematikus és sztereotípiákra épül, a multikulturalitáshoz való viszony pedig ellentmondásos. Ugyanakkor azzal a szakirodalomban gyakori állítással ellentétben, mely szerint a tanárképzés előtt kialakult nézetek makacsul ellenállnak a változásnak, a kutatás eredményei azt bizonyítják, hogy mind a barátok, mind a pályaszocializáció különböző szakaszai (az egyetemi-főiskolai évek, majd a tanári továbbképzések, illetve a további felsőfokú tanulmányok) számottevő befolyással vannak a pedagógusok multikulturális felfogásának alakulására. Ily módon alátámasztottnak látszik az a feltevésünk és kutatási stratégiánk, miszerint a tanári nézetekre, azon belül pedig a multikulturális pedagógia értelmezésére *minden* szocializációs szakasz sajátos hatást gyakorol. Úgy gondoljuk, hogy ezeknek, valamint a már megfogalmazott kérdéseknek a további kutatása mind a családkutatások, mind a tanár- és tanítóképzés szempontjából új és fontos hozadékokkal járna.

Irodalom

- BANKS, J. A. (1989): Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, 3, 3. 17–19. http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5. Utolsó letöltés: 2014. február 4.
- BECK, U. (2003): *A kockázattársadalom: Út egy másik modernitásba*. Századvég Kiadó, Budapest.
- BÍRÓ Zs. (2009): Pályakezdő pedagógusok a 21. század elején. In: MAJSAI T.–NAGY P. T. (szerk.): *Lukács a mi munkatársunk*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest. 41–52.
- BORECKZY Á. (1988): Tanári minták és szociokulturális különbségek. In: SZÁNTÓ K. (szerk.): *Az intézményes nevelés elméleti alapjai*. PJPTE Tanárképző Kar, Pécs. 88–97.
- BORECKZY Á. (2004): *A szimbolikus család*. Gondolat, Budapest.
- BORECKZY Á. (2014): Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 31–35.

³⁵ Lehet, hogy a „második modernítésra” (BECK, 2003) jellemző, alapvetően megváltozott szocializációs, illetve a mintázatok hiányával együtt, egy újfajta individualizációs folyamat áll a háttérben?

- BORECKZY Á.–FÖLDES P.–GYEBNÁR V.–SOLYMOSSI K. (2007): *Családok távolból és félközelből*. Gondolat, Budapest.
- BORECKZY Á.–NÉMETH A. (1997): *Gyermek, nevelés, iskola. A gyerekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 159–234.
- DEÁK ZS.–NAGY M. (1997): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: NAGY M. (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest. 13–59.
- DOMBI A. (1999): *Tanári minta – mintatanár*. APC Stúdió, Gyula.
- FALUS I. (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: BATHORY Z.–FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–214.
- FALUS I.–GOLNHOFFER E.–KOTSCHY B.–M. NÁDASI M.–SZOKOLSKY Á. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- FERGE ZS.–GAZSÓ F.–HÁBER J.–TÁNCZOS G.–VÁRHEGYI GY. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája: Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata*. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.
- GAY, G. (2002): Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53. 106–116.
- GAY, G.–HOWARD, T. (2000): Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36. 1–16.
- GOLNHOFFER E.–NAHALKA I. (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GOODSON, I. F. (1992): Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. In: GOODSON, I. F. (ed.): *Studying teachers' lives*. Routledge, London. 1–17.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989): Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26. 160–189.
- IMRE A. (1998): Szakok-pedagógusok. In: NAGY M. (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest. 177–222.
- IMRE N. (2004): A pedagógusok helyzete az iskolában. In: SIMON M. (szerk.): *Válaszol az iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/valaszol-iskola/pedagogusok-helyzete>. Utolsó letöltés 2014. március 23.
- KAPLAN, CH. (1992): Teachers' punishment histories and their selection of disciplinary strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 3. 258–265.
- KNOWLES, G. J. (1992): Models for understanding pre-service and beginning teachers' biography. In: GOODSON, I. F. (ed.): *Studying teachers' lives*. Routledge, London. 51–98.
- KNOWLES, G. J.–HOLT-REYNOLDS, D. (1991): Shaping pedagogies through personal histories in pre-service teacher education. *Teachers College Record*, 93. 1. 87–113.
- LADSON-BILLINGS, G. (2001): *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. Jossey Bass, San Francisco.
- LEE, S.–DALLMAN, M. (2008): Engaging in a reflective examination about diversity: Interviews with three preservice teachers. *Multicultural Education*, 15, 4. 36–44.
- NAGY M. (szerk.) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények: 1996–97*. Okker Kiadó, Budapest.
- NGUYEN LUU, L. A. (2014). Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 41–55.

- NIETO, S. (1999): Critical multicultural education and students' perspectives. In: MAY, ST. (ed.): *Critical Multiculturalism*. London, London. 191–215.
- PETERSEN, K. R.–HAUSAFUS, C. O.–SCHULTZ, J. B. (1990): Impacts on socialization of student teachers: an ethnographic study. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 8, 2. 38–56.
- POWELL, R. R. (1992): The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching–Teacher Education*, 8, 3. 225–238.
- ROSS, W. E. (1988): Preservice teachers' responses to institutional constraints: The active role of the individual in teacher socialization. *Educational Foundations*, 2, 1. 77–92.
- SÁGI M.–VARGA J. (2011): Pedagógusok. In: BALÁZS É.–KOCIS M.–VÁGÓ I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 295–324.
- TATTO, M. T. (1996): Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges of teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18. 155–180.
- VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár: A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 7–8.
- WRIGHT, B. D.–TUSKA, S. A. (1968): From dream to life in the psychology of becoming a teacher. *School Review*, 36. 115–132.
- ZEICHNER, K. M.–TABACHNICK, R. B.–DENSMORE, K. (1987): Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In: CALDERHEAD, J. (ed.): *Exploring teachers' thinking*. Cassell, London. 1–20.

◀ Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében¹

Nguyen Luu Lan Anh²

Tanárok multikulturális attitűdjei

A növekvő tanulói diverzitás által adott lehetőségekre, ugyanakkor a kihívásokra is az oktatásnak minden területen választ kell adnia (GOMES–BULI–HOLMBERG, 2010). Ebben a vállalkozásban a tanárok – mint a folyamat kulcstényezői – tanulóról, oktatásról, tanulásról, iskola és család közötti kapcsolatról, különösen a multikulturális nevelés lehetőségeiről alkotott nézetei perdöntőek (LLURDA–LASAGABASTER, 2010; COCKRELL et al., 1999).

OTKA-kutatásunk kérdőíves részében (a kérdőívet lásd kötetünk mellékletében) saját tapasztalatainkra, budapesti iskolákban tanító tanárokkal végzett fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatunk eredményeire, valamint a szakirodalomban rendelkezésre álló releváns mérőeszközökből válogatva állítottunk össze kérdéssort a tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeire vonatkozóan. Llurda és Lasagabaster (2010) *Tanárok interkulturális nézetei* című kérdőívéből, illetve McInerney (2003) *Az oktatásban való részvétel* című kérdőívéből merítettünk. Az eredmény egy 13 itemes, jól működő (Cronbach-alpha: 0,84) skála volt. Olyan tételek mentén kérdeztük itt a vizsgálatban részt vevő tanárokat, mint például: „Fontos, hogy az iskola hozzá tudjon segíteni minden kisebbségi tanulót ahhoz, hogy társkapcsolatai alakuljanak ki a többségi csoporthoz tartozó tanulókkal.”

A magas Cronbach-alpha miatt egy összesített multikulturális nézetek mutatót készítettünk. Ötfokú skálára vetítve ennek átlaga 4,00, szórása 0,48. Mivel Magyarországon nem áll rendelkezésre kifejezetten a tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeinek mérését célzó mérőeszköz, ebben a vizsgálatban az általunk összeállított kérdőívben „letapogatott” multikulturális nézeteket más, a szakirodalom alapján általunk relevánsnak feltételezett konstruktumokkal való összefüggésben elemezzük.

1. táblázat. A tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjei

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
A multikulturalizmus elfogadásának elősegítésére az iskola a legalkalmasabb.	344	1,0	5,0	3,625	0,8915
Valamennyi tanár felelős a fiatalok multikulturális kompetenciájának fejlődéséért, függetlenül az általa tanított tantárgytól.	344	1,0	5,0	4,215	0,9228

¹ Jelen tanulmány lényegében szöveghű változata megjelent a *Neveléstudomány Online* című folyóirat 2014/2. számában.

² NGUYEN LUU, L. A. (2014): Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 41–55.

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Fontos, hogy minden óvoda és iskola multikulturális szemléletű legyen.	344	1,0	5,0	4,049	0,9661
Az anyanyelv megőrzése a nem magyar anyanyelvű diákok számára is fontos.	344	2,0	5,0	4,578	0,6698
Lehetőséget kell biztosítani a különféle etnikai csoportok nyelvének tanulására.	344	1,0	5,0	4,078	0,9272
Fontos, hogy minden tanulócsoporthoz kultúrája megjelenjen az iskolai tantervben, tananyagban.	344	1,0	5,0	3,395	0,9967
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának megjelenhessenek az öltözködési és étkezési szokásai.	344	1,0	5,0	3,203	1,0298
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának ünnepei megjelenhessenek.	344	1,0	5,0	3,227	1,1175
A családban használt nyelv ápolása, megőrzése minden tanuló számára fontos feladat.	344	1,0	5,0	4,564	0,6800
Az idegen nyelv tanulása tágítja a világszemléletet.	344	2,0	5,0	4,792	0,4781
A nyelvi, kulturális eltérések esetén az iskolának, a tanároknak kell megoldást találniuk arra, hogy a gyerek sikeresen be tudjon kapcsolódni az iskolai munkába.	344	1,0	5,0	3,442	0,8132
Fontos, hogy az iskola hozzá tudjon segíteni minden kisebbségi tanulót ahhoz, hogy társkapcsolatai alakuljanak ki a többségi csoporthoz tartozó tanulókkal.	344	1,0	5,0	4,387	0,6948
Fontos, hogy egy tanár kezelni tudja a tanulók kulturális különbségeiből fakadó konfliktusokat.	344	2,0	5,0	4,547	0,6326
Multikulturális mutató	344	2,50	4,93	4,0038	0,47766

A mintánkban szereplő budapesti tanároktól (a kérdőívben ez megelőzi a multikulturális nevelés iránti attitűdöket célzó kérdéseket) azt kértük, saját fogalmazásukban mondják el, mit értenek a multikulturális nevelés alatt. Ezzel igyekeztünk háttér-információt szerezni a multikulturális neveléssel kapcsolatos kérdőíves adataink értelmezéséhez.

Mit értenek a tanárok a multikulturális nevelés alatt?

Az összmintából összesen 292-en adtak számot arról, mit jelent számukra a multikulturális nevelés. Kutatásunkban ekvivalens módon mind az európai szakirodalomban használt interkulturális, mind az amerikai-angolszász szakirodalom bevett terminusát, a multikulturális nevelést értjük ezalatt.

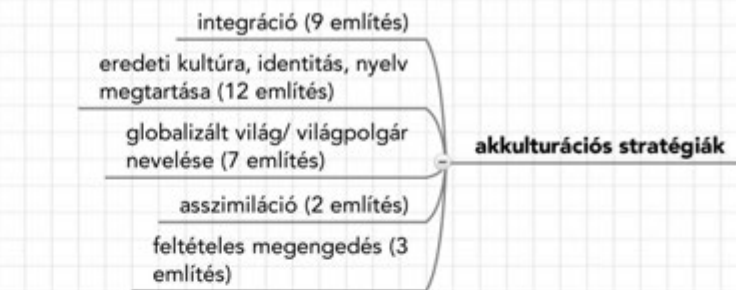
A szabadon megfogalmazott válaszokat az Atlas.ti 6.0 program segítségével kódoltuk, majd átfogóbb kódcsaládok alá vontuk, végül ennek alapján végeztük a tartalomelemzésüket. Az eredmények az említések gyakoriságának feltüntetésével a mellékelt 1. ábrán olvashatóak. A jellegzetesen kirajzolódó főbb mintázatokat emeljük ki ebben az elemzésben.

A válaszok rendkívül szerteágazóak. Azonkívül, hogy a szakirodalomban felsorolt szinte valamennyi, interkulturális/multikulturális neveléssel kapcsolatos fogalom, irány, szint, különböző gyakorisággal ugyan, de legalább pár említés erejéig szerepel a tanárok válaszai között, három gyakran említett tartalomkör emelkedik ki a válaszokból:

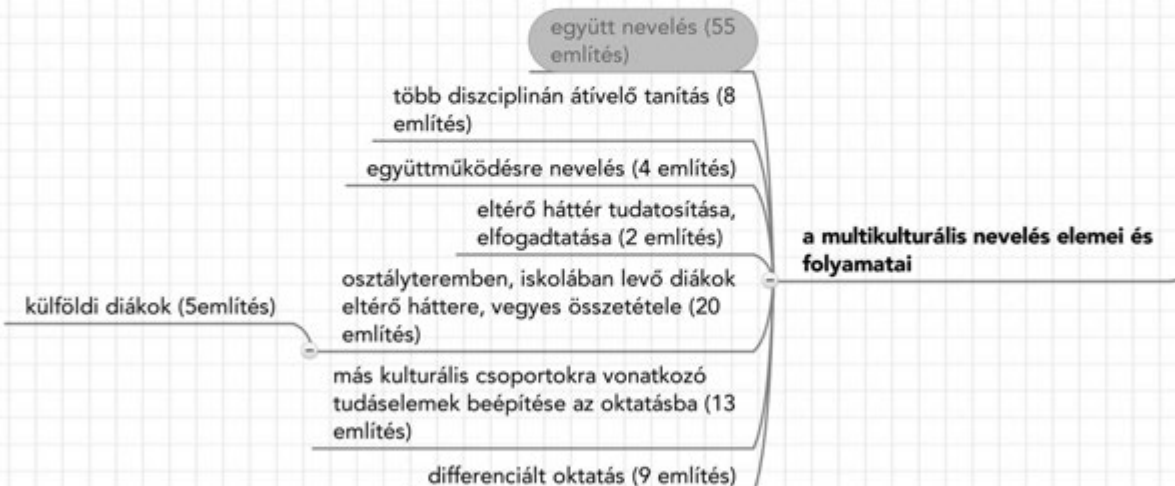
1. Deskriptív módon, de egyértelműen megjelenik a kulturális *sokszínűség*, *különbözőségek* (22 említés) – mintegy reagálva a multikulturális hívó szóra – és ehhez kapcsolódóan a *különbözők együttnevelése* (55 említés). Mind az európai interkulturális nevelés, mind a többnyire amerikai, angolszász multikulturális nevelés történetében volt olyan jellegzetes korszak, melyben a különbségeket emelték ki. A különbségekre való fókuszálás azonban többek között esszencializáláshoz, kulturalizáláshoz (lásd Cs. CZACHESZ, 2014), illetve a csoportathárók rögzítéséhez vezethet (lásd BORECZKY, 2014).
2. Meglehetősen nagy konszenzussal (91 említéssel) emelik ki a válaszolók a *különböző kultúrák megismerését, velük kapcsolatos ismeretek szerzését*. Ez természetesen a jelenlegi iskola-rendszer elsősorban ismeretátadási szemléletétől sem független.
3. Változatos megfogalmazásban, de szintén gyakran említik az *elfogadást* – másság (13), egymás (24) és más kultúrák (26) elfogadását. Az interkulturális érzékenységre fejlődéséről szóló modellben (HAMMER–BENNETT–WISEMAN, 2003) ez az *etnocentrikus* szintet – az a hit, hogy általános érvényű a saját világnézet, azaz csak egy „valóság” létezik – követi *etnorelatív* szint – a kultúrák közötti, a világ észlelését érintő alapvető különbségek felismerésének és kezelésének a tanulási folyamata – első állomása. Sonia Nieto (1994) rendszerezésében is (BORECZKY, 2014) ettől az elfogadásszinttől kezdődik a multikulturalitás, a sokféleség támogatása. Fókusz csoportos kutatásunkban is a diákok másságának elfogadásában jelölték meg a tanárok a multikulturális nevelés lényegét (NÉMETH–Cs. CZACHESZ–GORDON GYŐRI, 2014).

Elemzésünk során közelebbről is megnéztük, hogy a multikulturális nevelés kulcsszó által előhívott másság, különbözőségek, a sokszínűség milyen tartalomnyalábokat, dimenziókat takarnak. A leggyakrabban a nemzetiséget említik (49 említés), ezt követi a vallás (28 említés), majd a szokások (22 említés). Tízen felüli az értékek, a hagyományok, a nyelv, az ország-nemzet, az osztály-társadalmi réteg említése. Ezek többnyire szociodemográfiai háttérre vonatkoznak, ez alól csak az értékek, hagyományok, szokások a kivételek. Elvértve (2–4 említés) kerül szóba az öltözködés, étkezés témája, valamint az SNI-s csoport is. Alig 1-2 említés erejéig, de lajstromba vettük a határon kívüli magyarokat, a nemeket is. A nemzetiség gyakori említése valószínűleg a magyarországi nemzeti kisebbségek oktatási rendszerével lehet összefüggésben. Annak ellenére, hogy a nemzetiséget sokszor említették a tanárok, a roma/cigány tanulókat, csoportokat szinte egyáltalán nem sorolták fel külön (egyetlenegyszer szerepel a roma szó, akkor is a szlovák mellett, a nemzetiségek illusztrálásaként). A társadalmi nem egyetlenegy alkalommal kerül szóba.

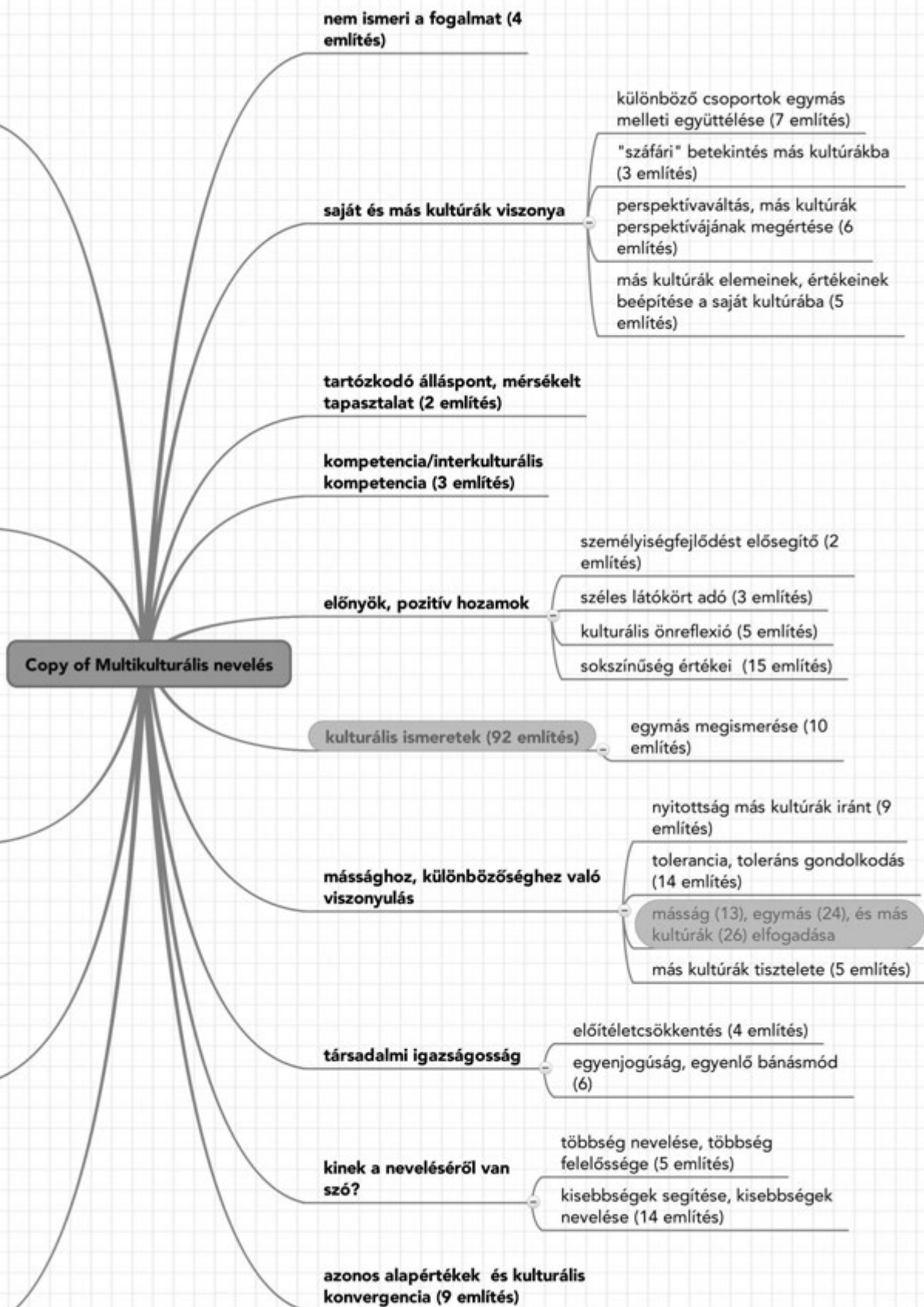
A másság, a különbségek kiemelése mellett sem elhanyagolható az azonos alapértékek kiemelése (9 említéssel), amely inkább a „culture-blindness”-ben, „kultúravakság”-ban és egyfajta kulturális konvergenciára való nevelésben véli megtalálni a multikulturális oktatás lényegét:



kultúrák sokszínűsége általában (22 említés)



magyar nemzeti értékek tanítása (2 említés)



„Nemzetek fölött átnyúló kultúra, amelyre minden gyerekeknek szüksége van.”

Látszatra ez nyitott, egyenlőségpárti szemlélet (hiszen nem diszkriminál). Az interkulturális érzékenység felől közelítve (HAMMER–BENNETT–WISEMAN, 2003) azonban ez etnocentrikus nézetre, a kulturális relativitás tagadására, a különböző csoportok tagjai saját identitásának elvitatására is utalhat.

A saját és a más kulturális csoportok közötti viszonyokra utaló válaszok között sajátos mintázat tapasztalható: társadalmi és pszichológiai távolság mentén elhelyezve, a viszonyulás a pusztán egymás melletti léttől, a másik kultúrába való betekintésen – „szafari”-jelleggel – át a szakirodalom által az interkulturális szenzitivitás és kompetencia egyik lényegi elemének kikiáltott perspektívaváltásig terjed, valamint a másik kultúra szemszögéből való kitekintésig, végül pedig a másik kultúra elemeinek saját kultúrába való beépítéséig. Ez utóbbi a csoportközi viszonyok szakirodalmában (például WRIGHT–ARON–BROOK 2006) a kiterjesztett én mechanizmusaként azonosított jelenségre rimel, amely hatékony eszköze a csoportközi viszonyok javításának.

Az akkulturációs stratégiákra vonatkozó válaszokból kitűnik az európai interkulturális pedagógia elméleteiben oly központi szerepet játszó identitáskonstrukciónak a fontossága (Cs. CZACHESZ, 2014). Kilencen kifejezetten az integrációt, a származási kultúra és identitás ápolását, ugyanakkor a többségi társadalomba való aktív csatlakozást támogatják. Tizenkét válaszban találkozunk az eredeti kultúra, identitás, nyelv megtartásának szorgalmazásával. Ezek a válaszok önmagukban a szeparációs stratégia támogatását tükrözik (BERRY, 2005). Hét esetben említették a globalizált világot, a világpolgár nevelését. Ez a globális tudatosság a multikulturális nevelés egyik fontos szempontja lett (BORECZKY, 2014). Az előbb felsorolt, inkább valami mellett érvelő, támogató álláspontokhoz képest sajátos képet ad az a három válasz, amely feltételhez kötve enged csak meg akármilyen másságot vagy ezzel való foglalkozást. Ilyen például a következő válasz:

„Kiemelten és elsődlegesen az adott ország, nemzet kultúrájának részletes, szerteágazó megismertetése, átadása mellett egyéb kultúrák érintőleges jelzésértékű bemutatása.”

A mássághoz, a különbözőséghez való viszonyulásra vonatkozó válaszok jellegzetes mintázatot adnak. A más kultúrák iránti *nyitottságot* kulcsnévezőnek tartó válaszok (9 említés) mellett a *toleranciát*, a toleráns gondolkodásra való tanítást 14 válaszban említik, a már említett *elfogadást* viszont összesen 63 válaszban. A más kultúrák iránti *tiszteletet* öten említik. Sonia Nieto rendszerezésében (BORECZKY, 2014) a tolerancia, az elfogadás, a tisztelet a multikulturális pedagógia három első szintje, amit a negyedik szint, a megerősítés, a szolidaritás és a kritika követne.

A multikulturális nevelés elemei és folyamatai kódcsalád alá soroltak változatossága azt mutatja, hogy a már említett együttneveléstől, a sokféle diák együttes jelenlététől kezdve a differenciált oktatáson, majd az együttműködésre való nevelésen és az eltérő háttérrel való tudatos munkán át a más kulturális csoportokra vonatkozó tudáselemek oktatásba való beépítéséig terjed a skála. Ez utóbbi elem az amerikai multikulturális oktatás történetében, különösen a múlt század 70-es, 80-as éveiben fontos szerepet játszó tantervi átformálásokra, az együttműködésre való nevelési törekvés megjelenése viszont a 90-es évektől kezdődő, a különbségekből fakadó lehetőségekre és azok hasznosítására koncentráló irányzatra rimel (BORECZKY, 2014).

Magában a sokféleségben, sokszínűségben rejlő értékeket említik a megkérdezett tanárok (15 említés). Ez a budapesti tanárok részvételével folytatott fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekben is

gyakori motívum (NÉMETH–CS. CZACHESZ–GORDON GYÓRI, 2014). Ezenkívül a más kultúrákkal való találkozás önreflexióra, saját kultúra, saját kulturális keret megismerésére, tudatosítására gyakorolt hatását emelik ki (5 említés). Ez sarokpontja az interkulturális kompetenciának (COHEN–EMERIQUE, 2000; TING–TOOMEY, 2009).

Az európai interkulturális pedagógia napjainkba is nyúló harmadik fázisában felvetett szociális igazságosság (CS. CZACHESZ, 2014), valamint a 90-es évektől kezdve az amerikai multikulturális nevelés és a kritikai multikulturalizmus keretében megfogalmazott, illetve számon kért méltányosság és társadalmi igazságosság szempontjai (BORECZKY, 2014) az általunk megkérdezett tanárok válaszaiban is megfogalmazódtak. Nem túl nagy gyakorisággal, de megjelent a társadalmi igazságosság: az előítélet-csökkentést négyen, az egyenjogúságot, egyenlő bánásmódot pedig hatan említették.

Az interkulturális/multikulturális nevelés egyik legfontosabb kérdése, hogy mégis, kinek a neveléséről van szó. Az új, mostanában formálódó és erősödő interkulturális/multikulturális nevelés igényt formál a többségi pedagógia státusára, nem azonos a kisebbségi pedagógiával, nem elégszik meg a többségi társadalomban élő kisebbségek oktatási kérdéseivel (BORECZKY, 2014; CS. CZACHESZ, 2007). Mintánkban több olyan válasz (összesen 14) fordul elő, amely a kisebbségek segítésére irányuló, a kisebbségi csoportok nevelésével foglalkozó törekvésként írja le a multikulturális nevelést, mint ahány utal a többség nevelésére, felelősségvállalására.

Multikulturális attitűdökkel összefüggésbe hozható konstruktumok

INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS ÉRZELEM

A kultúrközi interakciókat meghatározó tényezők közül előkelő helyen szerepelnek a bizonytalansággal, szorongással járó érzelmek (GUDYKUNST, 2005; STEPHAN et al., 2000, 2005; SPENCER-ROGERS & MCGOVERN, 2003). A multikulturális attitűdök ezen affektív elemét (az attitűd viselkedéses és kognitív elemei mellett) emiatt érdemes vizsgálat tárgyává tenni. Kutatásunkban Spencer-Rogers és McGovern (2003) *Interkulturális kommunikáció affektus* kérdőívéből adaptáltunk itemeket az iskolai környezetre. A megkérdezett tanárok ötfokú skálán jelezték, hogy mennyire értenek egyet az olyan tételekkel, mint „Kellemetlen érzés fog el, ha olyan diákokat hallok beszélni, akiknek erős az akcentusa.” Az összesen 4 itemből álló rövidített skála Cronbach-alphája elfogadható (0,69). Az ebből készített összesített változó átlaga 1,66, szórása 0,61. Ezen a skálán, ha minél kisebb pontszámot kap valaki, annál kevésbé szorong, illetve érzi zavarban magát más nyelvi, kulturális diákokkal való kommunikációban az észlelt nyelvi és kulturális akadályok miatt. Feltételezésünk szerint a multikulturalitás iránt nyitott emberek kevésbé élnek át negatív érzelmeket kultúrközi interakciók során.

KÜLÖNBÖZŐ CSOPORTOKKAL KAPCSOLATOS ATTITŰD (FORDÍTOTT XENOFÓBIA)

A kulturálisan vagy etnikailag, földrajzilag különböző másikkal, más csoportok tagjaihoz való viszonyulás szoros kapcsolatban áll a multikulturális attitűdökkel (WARD–MASGORET, 2008). Kutatásunkban 12 különböző csoport tagjaihoz való viszonyulást mértük egy tízfokú skálán, mely mentén azt kérdeztük, hogy a válaszadók mennyire találják rokonszenvesnek az adott

csoport tagjait (1: egyáltalán nem, 10: nagyon). A célcsoportokat kínaiak, szerbek, határon túli magyarok, németek, arabok, ukránok, zsidók, afrikaiak, spanyolok, románok, romák és vietnamiak képezték. A mérőeszköz Cronbach-alphája 0,84. Az itemek átlagából egy összesített változót (fordított xenofóbia) képeztünk, amelynek átlaga 7,82, szórása 2,14. Az eredmények azt mutatják, hogy a legpozitívabban (7 feletti átlaggal) a határon túli magyarokhoz, spanyolokhoz, németekhez viszonyultak a válaszadóink, míg a legkevésbé pozitívan (6 alatti átlaggal, a skála mediánját jelentő 5,5-höz közeli értékekkel) a romákhoz, arabokhoz, románokhoz, ukránokhoz. Feltételezésünk szerint a különböző csoportokhoz való viszonyulás pozitív összefüggésben van a multikulturalitás iránti nyitottsággal, a multikulturális attitűdök magas mutatójával.

2. táblázat. Különböző csoportokkal kapcsolatos attitűd (fordított xenofóbia)

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Kínai	338	1,0	10,0	6,52	2,10
Szerb	338	1,0	10,0	5,92	2,17
Határon túli	338	2,0	10,0	7,89	2,14
Német	338	1,0	10,0	7,21	1,97
Arab	338	1,0	10,0	5,51	2,32
Ukrán	338	1,0	10,0	5,71	2,27
Zsidó	338	1,0	10,0	6,77	2,28
Afrikai	338	1,0	10,0	6,44	2,09
Spanyol	338	3,0	10,0	7,39	1,91
Román	338	1,0	10,0	5,57	2,34
Roma	338	1,0	10,0	5,27	2,38
Vietnami	338	1,0	10,0	6,60	2,16
Fordított xenofóbia	338	24,00	120,00	76,80	20,64

TANULÓI (NYELVI, ETNIKAI, KULTURÁLIS, VALLÁSI) MÁSSÁGGAL KAPCSOLATOS TAPASZTALAT

A kontaktushipotézis újbóli vizsgálatai (PETTIGREW–TROPP, 2006) sorra azt mutatják, hogy ha nem is minden esetben felel meg Allport 1954-ben fogalmazott kritériumainak – egyenlő státus, együttműködés, közös célok és intézményi támogatottság –, a csoportközi kontaktus mindent egybevetve hozzájárul a csoportközi viszonyok javulásához, a multikulturális attitűdök erősödéséhez. Bizonyos helyzetekben azonban nehezebben érvényesül a kontaktus ezen hatása. Dixon és munkatársai (2010) vizsgálatának eredményei arra engednek következtetni, hogy az erősen egyenlőtlen kapcsolatban, főleg ha merev módon strukturáltak az interakciók, a csoportközi kontaktus nem vezet a csoportközi viszonyok javulásához. Vizsgálatunkban a multikulturális attitűd és a különböző mássággal rendelkező diákokkal (ilyen értelemben családokkal) kapcsolatos tapasztalatok közti viszonyt különös érdeklődéssel helyeztük górcső alá.

A válaszadók egy négyfokú skála mentén (1: nincsenek tapasztalataim, 4: komoly tapasztalattal rendelkezem) jelölték be, hogy milyen saját tapasztalattal rendelkeznek a nyelvi, vallási, etnikai és nemzetiségi mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén. A mérőeszköz elfogadható

(Cronbach-alpha 0,69). A négy csoportra adott válasz összegzéséből egy összesített változót készítettünk. Ennek átlaga 9,44, szórása 2,41. Átlagban ez körülbelül azt jelenti, hogy a „kevés” és a „viszonylag sok” között helyezhetők el a tanárok tapasztalatai, mégpedig egy kicsit a „kevés”-hez közelebb.

ISKOLAI INTEGRÁCIÓS STRATÉGIA: INTEGRÁCIÓ, ASSZIMILÁCIÓ, SZEGREGÁCIÓ, ELHÁRÍTÁS

A Berry által leírt négy jól ismert akkulturációs stratégiát (BERRY, 2005) – integráció/multikulturalizmus, asszimiláció/olvasztótégely, szeparáció/szegregáció, illetve marginalizáció/kirekesztés – tartalmazó akkulturációs modellt, illetve a Montreuil–Bourhis (2001) szerzőpárosnak a befogadó társadalom akkulturációs stratégiáit mérő kérdőívének itemeit adaptálva és iskolai környezetre alkalmazva már a kérdőíves vizsgálatot megelőző fókuszcsoportos vizsgálatunkban is kérdeztük a tanároktól, hogy melyik megközelítéssel tudnak a leginkább azonosulni a négy stratégia közül. Mindamellett a kutatás során általunk használt négy stratégia nem volt pontos tükörképe a fenti stratégiáknak; iskolai világra alkalmazva ugyanis a magunk által kialakított variánsokat láttuk célszerűbbnek alkalmazni, minthogy már a fókuszcsoportos eredményeink is azt erősítették meg, hogy e négy stratégia mentén jelentésteli mintázatot kaphatunk a tanárok nézeteire vonatkozóan.

1. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy a többségi társadalom kultúrájával azonosulva képes legyen beilleszkedni abba (asszimiláció).

2. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy saját identitását, kultúráját megőrizve váljon a többségi társadalom tagjává (integráció).

3. Az iskola akkor tudná a leghatékonyabban ellátni nevelési és oktatási feladatait, ha hasonló szociális, kulturális háttérű, vagy a hasonló képességű tanulóikat egy-egy tanulói csoportban, a tanulók számára legmegfelelőbb módon tanítanák (szegregáció).

4. Az iskolának eleve túl sok feladata van ahhoz, hogy a különböző szociális vagy kulturális háttérű, vagy más országból érkezett tanulók saját identitásával, vagy éppen a többségi társadalomba való beilleszkedésével is foglalkozzon (elhárítás).

3. táblázat. Iskolai integrációs stratégiák: Melyik állítással tud a leginkább azonosulni?

		Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék	Kumulatív százalék
Valid	asszimiláció	39	11,3	11,8	11,8
	integráció	247	71,8	74,6	86,4
	szegregáció	27	7,8	8,2	94,6
	hárítás	18	5,2	5,4	100,0
	Összesen	331	96,2	100,0	
Missing	System	13	3,8		
Összesen		344	100,0		

Nguyen, A. M. D. és Benet-Martínez (2013) metaanalízise alapján azt várjuk, hogy az integrációt támogatók mutatják a legnagyobb nyitottságot a multikulturalitás iránt, őket követik az asszimilációval és a szegregációval azonosulók, a legalacsonyabb multikulturalitás értéket pedig az elhárítással azonosulók esetében tapasztalhatjuk.

ÉRTÉKEK

A társadalomtudományi kutatások (például a European Social Survey) elmaradhatatlan részévé vált, Schwartz által azonosított értéktípusokat (SCHWARTZ 2003) ebben a vizsgálatunkban is tanulmányoztuk. Az értékek olyan vezérlőelvek, amelyek megalapozzák a különböző nézetrendszereinket (FEATHER 2004). Korábbi vizsgálatunk alapján (NGUYEN LUU–FRIEZE–KOVÁCS 2003–2004) feltételezzük, hogy az egalitárius nézetekkel együtt járó értéktípusok pozitívan, míg a hierarchiaerősítő nézetekkel együttjáró értéktípusok negatívan kapcsolódnak a multikulturalitás támogatásához.

Az eddig tárgyalt konstruktumok között a különböző demográfiai tényezőkkel való kapcsolatot is vizsgáljuk. A nyelvhasználat, a külföldön szerzett tapasztalatok, a saját családjában, baráti körében tapasztalt nyelvi, etnikai, vallási diverzitás a kiemelt tényezők közé tartoznak.

TEKINTÉLYELVÜSÉG

Enyedi, Erős és Fábián 2002-ben azt írták – és ez mind a mai napig időtállóan bizonyult –, hogy „Vizsgálataink számos érdekes adatot és összefüggést hoztak napvilágra, s mindezek arra utalnak, hogy a tekintélyelvűség fogalmának van relevanciája a mai Magyarországon.” (ENYEDI–ERŐS–FÁBIÁN 2002, 395). Többek között azt mutatták ki, hogy iskolázottság szintjétől függetlenül a tekintélyelvűség a fő meghatározója az előítéletes attitűdöknek és a csoportközi ellenségeskedésnek.

A tekintélyelvűségről szóló könyvében Stenner (2005) abban látja ennek esszenciáját, hogy a tekintélyelvű személy a „oneness and sameness” (egység és azonosság) mellett teszi le a voksát, és mindenféle diverzitástól elhatárolódik. Ez éppen a multikulturális attitűd ellentétje.

Vizsgálatunkban az Enyedi (2004) által használt 9 itemes skálát alkalmaztuk. Ebből 7 item az F skála itemei (magyarországi kutatók egy item kivételével sok éven keresztül ezzel a skálával mérték a tekintélyelvűséget), kettő pedig Altmeyer Jobboldali Tekintélyelvűség iteme. A skála a mi mintánkon is megbízhatónak bizonyult (Cronbach-alpha 0,78), így képeztünk egy összesített tekintélyelvűség változót.

Eredmények

Mivel jelen kutatásunk az első próbálkozást jelenti egy multikulturális attitűdöt mérő eszköz kidolgozására budapesti (és egyáltalán magyarországi) tanárookra vonatkozóan, várakozásunk szerint más konstruktumokkal való összefüggést vizsgálva közelebb juthatunk a célhoz, vagyis hogy az, amit multikulturális attitűdnek feltételezünk, milyen jelentést nyer, milyen nézetrendszerekben helyezhető el, ezekben milyen helyet foglal el, illetve hogyan viszonyul más tényezőkhez.

AZ ISKOLAI INTEGRÁCIÓS STRATÉGIÁVAL VALÓ ÖSSZEFÜGGÉS

Nem az iskolai integrációs stratégiával, hanem általában a négyféle akkulturációs stratégiával (integráció, asszimiláció, szeparáció/szegregáció, marginalizáció) kapcsolatos metaanalízisükben Nguyen A. M. D. és Benet-Martínez (2013) azt mutatták ki, amit elméleti keretéből kiindulva már Berry (2005) is megfogalmazott, mégpedig hogy a négy stratégia az előbb felsorolt sorrendben csökkenően adaptív és előrevivő.

Vizsgálatunkban a varianciaanalízissel kimutatható, hogy a multikulturális attitűd és iskolai integrációs stratégia közötti kapcsolat beleillik a fent vázoltakba. Az integrációval azonosulók (Az iskola feladata segíteni, hogy más nyelvi, kulturális, földrajzi háttérrel rendelkező diákok saját identitásukat megőrizve váljanak a többségi társadalom tagjává) szignifikánsan nagyobb mértékben mutatják a multikulturális attitűdöt, mint az asszimilációt támogatók (akik azt támogatják, hogy csak a többségi társadalomba való olvadást kell elősegíteni). Az utóbbi csoportba tartozók viszont szignifikánsan erősebb multikulturális nézeteket mutatnak, mint a szegregációs nézeteket képviselők (külön csoportokban elkülönítve oktasson az iskola), illetve az elhárítást képviselők (az iskolának eleve túl sok a dolga, hogy tudjon foglalkozni a diákok nyelvi, kulturális háttérével). Egyszerű módon így írható le a kapcsolat:

integráció > asszimiláció > szegregáció, hártás

A tanárok és más nyelvi, kulturális háttérű diákok (netán szülők) közötti kapcsolat a szakirodalom szerint nagymértékben befolyásoló, az előrevetített, vagy éppen észlelt nyelvi és kulturális akadályok miatti ún. interkulturális kommunikációs affektus vagy érzelm (pontosabban fogalmazva szorongás) és iskolai integrációs stratégia közötti kapcsolat viszont így írható le:

integráció > szegregáció és integráció > hártás

Ebből az összefüggésből éppen az asszimilációs stratégiát támogatók által átélt szorongás nem tér el szignifikánsan egyik csoporttól sem.

SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉSSSEL VALÓ ÖSSZEFÜGGÉS

Kutatási eredményeink szerint magasabb mértékben mutat multikulturális attitűdöt az ($t = 2,34$, $p < 0,05$), aki valamilyen továbbképzésen vett részt (romológia, SNI, multikulturális képzés, vagy Integrált Pedagógiai Rendszer képzés). Ez is további adalékot ad az összképhez.

Az összkép

Elsőként egy olyan korrelációs táblázatot mutatunk be, melyen láthatóak a (szerény méretű, de) szignifikáns összefüggések a multikulturális attitűd és más releváns tényezők között. Ezek a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia), az interkulturális interakció során érzett szorongás, a kulturális, nyelvi mássággal rendelkező, más országokból érkező diákokkal kapcsolatos tanári tapasztalat, a beszélt nyelvek száma és értékei.

4. táblázat. Multikulturális attitűd és más releváns tényezők összefüggései

	Multik. attitűd	Ford. xeno-fóbia	Interk. komm. érzelem	Másság tapasztalat	Nyelvek száma	Hatalom	Jóakarat	Egyenlőség
Multik. attitűd	1	0,370**	-0,133*	0,276**	0,128*	-0,174*	0,204**	0,207**
Ford. xenofóbia	0,370**	1	-0,132*		0,118*	-0,181**		0,181**
Interk. komm. érzelem	-0,133*	-0,132*	1	-0,141*		0,196**	-0,182**	-0,215**

Az előjeleket tüzetesebben figyelve a korrelációs mintázat meglehetősen koherens és jelentéssel teli. A multikulturális attitűd és fordított xenofóbia (más csoportokhoz való pozitív viszonyulás) egymással *hasznló*, de a szorongással terhelt interkulturális kommunikáció érzelmekkel *ellentétes* módon „viselkednek”. Az értékek mintázata is megfelel a Schwartz-modellnek (hatalom az egyik oldalon, jóakarat és egyenlőség a másik oldalon). Korábbi vizsgálatok (FEATHER 2004; NGUYEN LUU–FRIEZE–KOVÁCS 2003–2004) eredményeivel összhangban most is azt találtuk, hogy a Schwartz-féle értéktípusok (2003) az elvárt módon viszonyulnak egy nézethez (adott esetben a multikulturális attitűdhöz). A cirkuláris értékmodellben egymással szomszédos értékek (ilyen az én-transzcendencia jellegű értékek, a jóakarat és az egyenlőség értéke) azonos (pozitív) irányban, az egymással szemben helyezkedő értékek (egyik oldalon az előbb említett, a jóakarat és az egyenlőség értéke, másik oldalon az én-felnagyítás jellegű hatalom értéke) pedig ellentétes (előbbieket pozitív, utóbbi negatív) irányban kapcsolódnak a multikulturális attitűdhöz.

MULTIKULTURÁLIS ATTITŰD ELŐREJELZŐI

Regresszióanalízissel a következő tényezőket sikerült azonosítanunk, amelyek együttesen a multikulturális attitűd varianciájának közel egyharmadát ($r^2=0,308$) magyarázzák. Ezek szerint a különböző csoportokhoz való pozitív viszonyulás (fordított xenofóbia), a nyelvi, etnikai, kulturális mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalat, a tekintélyelvűség (negatív irányban), a külföldi bevándorló (nem magyar anyanyelvű) diákok aránya az iskolában és a külfölddel való tapasztalat jelzik előre a multikulturális attitűdöt. A külfölddel való kapcsolat változót a különböző kérdéseinkre adott válaszokból aggregáltuk:

5. táblázat. A multikulturális attitűd előrejelzői

$r^2=0,308$	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Fordított xenofóbia	0,313	0,000
Tanulói másság tapasztalat	0,194	0,002
Tekintélyelvűség	-0,214	0,001
Nem magyar anyanyelvű diákok aránya	0,173	0,005
Külfölddel kapcsolatos tapasztalat	0,131	0,030

A fenti modellben – valószínűleg a modellben levő változókkal való szoros kapcsolatuk miatt – nem mutatható ki, de külön regresszióanalízissel kimutatható a következő tényezők előrejelző ereje is: beszélt nyelvek száma, interkulturális kommunikáció affektus (negatív irányban), és az, hogy beszélt-e más nyelvet is gyerekkorában. Ezek egyenként közel 2-3%-át magyarázzák a multikulturális attitűd varianciájának.

6. táblázat. A multikulturális attitűd egyéb előrejelzői (külön regresszióelemzésekben)

	$r^2=0,075$	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Beszélt nyelvek száma	0,016	0,128	0,018
Interkulturális kommunikáció affektus	0,029	-0,170	0,002
Beszéltek-e más nyelvet is gyerekkorában	0,020	0,142	0,008

A multikulturális attitűdre nézve mind közül a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia) bír a legerősebb magyarázó erővel. Egyedül a multikulturális attitűdnek több mint 17%-át magyarázza. A három legerősebb magyarázó tényezőkhöz még a tanulói mássággal kapcsolatos tanári tapasztalat és tekintélyelvűség (negatív irányban) sorolható. A társadalmi nemekkel kapcsolatos nézetek elemzésénél is láthatjuk, hogy a tekintélyelvűség ott is előrejelző tényezőként szerepel szinte valamennyi általunk mért társadalmi nemekkel kapcsolatos nézetekkel. Amennyiben a tekintélyelvűség pozitív irányban jelzi a szexizmust és a nemekhez társított sztereotíp nézeteket – a hierarchiaerősítő nézeteket, negatív irányban jelzi előre a multikulturális nézeteket –, a hierarchiagyengítő nézeteket.

A fentiekén túl igyekeztünk feltárni a multikulturális attitűd és az értékek kapcsolatát is. A három érték együttesen 8%-át magyarázza a multikulturális attitűd varianciájának. Ebből a hatalom szerepe egyértelmű (0,05-nél jóval kisebb szignifikanciaszinttel), míg az egyenlőség és a jóakarat éppenhogy csak súrolja az elfogadható előrejelző erő határát (szignifikanciaszint 0,056 és 0,055). Az előrejelzés irányai megfelelnek az összképben részben leírtaknak.

7. táblázat. A multikulturális attitűd érték előrejelzői (egy közös regressziós modellben)

$r^2=0,075$	Standardizált béta együttható	T teszt (szign.)
Hatalom	-0,146	0,006
Egyenlőség	0,122	0,058
Jóakarat	0,123	0,055

Úgy látszik, három főbb tényezőcsoport határozza meg a multikulturális attitűdöt: 1. az alapidimenziók, mint az értékek és a tekintélyelvűség mellett, 2. a másikkal, a külső csoportok tagjaihoz való viszonyulás, a velük való interakció közben átélt érzélem, szorongás, és végül 3. a diverzitástapasztalatok: a gyerekkori, családi (beszéltek-e idegen nyelvet gyerekkorában) és pályaszocializációs (külföldi gyerekek aránya, mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok) előzmények.

A tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjei, és pálya-, illetőleg családi szocializációs tapasztalataik közötti összefüggést lásd kötetünk Boreczky Ágnes és Bogáromi Eszter által írt fejezetében (BORECKZY–BOGÁROMI, 2014).

Irodalom

- BERRY, J. W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29. 697–712.
- BORECKZY Á. (2014): Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 21–35.
- BORECKZY Á.–BOGÁROMI E. (2014): Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–40.
- COCKRELL, K. S.–PLACIER, P. L.–COCKRELL, D. H.–MIDDLETON, J. N. (1999): Coming to terms with „diversity” and „multiculturalism” in teacher education: Learning about students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15. 351–366.
- COHEN-EMERIQUE, M. (2000): L’approche interculturelle auprès des migrants. In: LEGAULT, G. (ed.): *L’intervention culturelle*. Gaëtan Morin Éditeur. 161–184.
- CS. CZACHESZ E. (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*. 3–11.
- CS. CZACHESZ E. (2014): Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 37–43.
- DIXON, J.–DURRHEIM, K.–TREDoux, C.–TROPP, L.–CLACK, B.–EATON, L. (2010): A paradox of integration: Interracial contact, prejudice reduction, and perceptions of racial discrimination. *Journal of Social Issues*, 66. 401–416.
- ENYEDI ZS. (2004): A voluntarizmus tere: A pártok szerepe a törésvonalak formálásában. *Századvég*, 3. 3–27.
- ERŐS F., ENYEDI ZS.–FÁBIÁN Z. (2001): Tekintélyelvűség és előítélet: Újabb magyarországi vizsgálatok. In: HUNYADY GY. & NGUYEN LUU L. A. (szerk.): *Sztereotípiakutatás: Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 389–402.
- GOMES, M. P.–BULI-HOLMBERG, J. (2010): Focus introduction: Reflections on teacher education for diversity. *Intercultural Education*, 21. 411–413.
- GUDYKUNST, W. B. (2005): An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication: Making the mesh of the net finer. In: GUDYKUNST, W. B. (ed.): *Theorizing about intercultural communication*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA. 281–322.

- HAMMER, M. R.–BENNETT, M. J.–WISEMAN, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27. 421–443.
- LLURDA, E.–LASAGABASTER, D. (2010): Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20. 327–353.
- MCINERNEY, V. (2003): *Multiculturalism in Today's Schools: Have Teachers' Attitudes Changed Over Two Decades?* Paper at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education Auckland, New Zealand. November 2003.
- NÉMETH SZ.–CS. CZCHESZ E.–GORDON GYÓRI J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése. In: Gordon Győri J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.
- NGUYEN, A. M. D.–BENET-MARTÍNEZ, V. (2013): Biculturalism and adjustment: A metaanalysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44. 122–159.
- NGUYEN LUU, L. A.–KOVÁCS, M.–FRIEZE, I. H. (2003–2004): Values and ambivalence towards men and women: A study in Hungary and the United States. *Alkalmazott Pszichológia (angol nyelvű különszám)*, 3–4. 7–19.
- NIETO, S. (1994): Affirmation, solidarity and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education, Spring*. 1–8.
- PETTIGREW, T. F.–TROP, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90. 751–783.
- SCHWARTZ, S. H. (2003): Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének. In: NGUYEN LUU L. A.–FÜLÖP M. (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 97–122.
- SPENCER-RODGERS, J.–MCGOVERN, T. (2002): Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 29. 609–631.
- STENNER, K. (2005): *The Authoritarian dynamic*. Cambridge University Press, Cambridge.
- STEPHAN, W. G.–RENFRO, C. L.–ESSES, V. M.–STEPHAN, C. W.–MARTIN, T. (2005): The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29. 1–19.
- STEPHAN, W. G.–STEPHAN, C. W. (2000): An integrated threat theory of prejudice. In: OSKAMP, S. (ed.): *Claremont symposium on applied psychology*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 23–46.
- TING-TOOMEY, S. (2009): Intercultural conflict competence as a facet of intercultural competence development: Multiple conceptual approaches. In: DEARDOFF, D. (ed.): *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage Publications, Los Angeles. 100–120.
- WARD, C.–MASGORET, A. M. (2008): Attitudes toward immigrants, immigration and multiculturalism in New Zealand: A social psychological analysis. *International Migration Review*, 42. 222–243.
- WRIGHT, S. C.–ARON, A.–BROOK, S. (2006): Énkiterjesztés és csoportközi viszonyok. In: FORGAS, J.–WILLIAMS, K. D. (szerk.): *A társas én*. Kairosz Kiadó, Budapest. 396–420.

◀ A pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei

Szabó Mónika – Kovács Mónika – Nguyen Luu Lan Anh – Fliszár Éva¹

A tanárok multikulturális nézeteire vonatkozó OTKA-kutatásunkban (OTKA, K-79143) arra is vállalkoztunk, hogy a pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézeteit feltérképezzük. Az iskolában megjelenő nemi szerepek, a fiú és lány tanulók feltételezett jellemzői, valamint a velük kapcsolatos elvárások vizsgálata mellett a nemi szerepekkel kapcsolatos általános nézetekről szerettünk volna képet kapni.

Iskola és nemi szerepek

A nemi különbségekre és az azokból fakadó hátrányokra vonatkozó tudatosság

A nemi szerepekkel kapcsolatos tudatosság egyes szempontjainak felderítésére megkérdeztük a pedagógusokat arról, hogy „*Van-e kifejezetten a nemi különbségekből fakadó hátrányok leküzdésére irányuló program az iskolában?*” Az összes válaszoló közül mindössze 6 esetben (1,7%) válaszoltak igennel a kérdésre. Megnézve az igen válasz alapján kifejtett részletes indoklásokat, kiderül, hogy valójában mindössze 3 esetben (0,85%) beszélhetünk kifejezetten ilyen programról (esélyegyenlőségi program a női dolgozók részére, tolerancianap részeként, hátrányos helyzet témában megjelenően). A másik három esetben valójában olyan gyakorlatokat említene a válaszolók, amelyben a nemek közötti *különbségek hangsúlyozása* és a nemi szegregáció jut érvényre (külön torna és külön felvilágosítás fiúknak és lányoknak, nemi különbségek kiemelése a vallásos nevelésben).

A nemi különbségek és a belőle fakadó társadalmi egyenlőtlenségek problematikájának explicit megjelenése tudatos program szintjén tehát gyakorlatilag nem jellemző az iskolákban, a pedagógusok meglátása szerint. Az ezzel kapcsolatos attitűdöt jól szemlélteti az egyik válaszoló helyzetértékelése:

„Az iskola határozottan személyiség- és (pozitív) értékorientált, emberségre nevel. Elég egyetemes nevelési elveket vallunk. Úgy gondolom, megfelelően megoldottuk a nemi különbségekből adódó problémákat. Nem egészen értem (én alsóban tanítok), miért kell ezt ennyire forszírozni (nekem egyébként 2 fiam van). Mint tudjuk, a gyerek mintakövető. Az otthoni minták szolgálnak viselkedésének alapjául. Az iskolában megfeszülhetek, ha a családban másképpen van (például volt török tanulóm is, és nehezen fogadta el a női tanítót).”

¹ SZABÓ M.–KOVÁCS M.–NGUYEN LUU L. A.–FLISZÁR É. (2014): A pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei. In: GORDON GYÖRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 57–58.

Az iskola és a nemi szerepek kapcsolatára vonatkozóan vizsgálatunkban feltettünk zárt végű kérdéseket is, amelyek egyrészt az iskolában megjelenő nemi szerepekre – azaz fiú és lány tanulókkal kapcsolatos nézetekre –, másrészt pedig a társadalomban jelen lévő nemi szerepekre általában vonatkoztak. Az egyes állításokkal való egyetértés mértékét egy ötfokú Likert-skálán fejezheték ki a válaszolók. A nagyobb pontérték az egyes állítással való nagyobb egyetértést jelent. Az alábbi 1. táblázat összefoglalja a kapott eredményeket.

1. táblázat. A nemi szerepek és iskola kapcsolatára vonatkozó attitűdkérdések válaszai

Kérdés	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Úgy érzem, hogy én teljesen egyenlően bánok a fiú és lány tanulókkal.	1,0	5,0	4,20	0,88
Ha a tanár külön odafigyel erre, akkor biztosíthatja, hogy a fiúk és lányok pontosan ugyanannyi tanári segítséget kapjanak.	1,0	5,0	3,83	1,02
Teljesen természetes, hogy a fiúk és lányok más területeken tehetségesek, mások az erősségeik és a gyengeségeik.	1,0	5,0	3,71	1,13
A fiú és lány tanulókkal való egyenlő bánásmód kérdése az iskolában mondvasínált probléma, hiszen ez már egy rég megoldott dolog.	1,0	5,0	3,32	1,11
A férfiak és nők teljesen más szerepeket töltenek be a társadalomban, ezért az iskolának erre kell felkészítenie a fiúkat és a lányokat.	1,0	5,0	3,03	1,05
Az iskolának túl sok feladata van ahhoz, hogy még arra is figyeljen, hogy a fiú és lány tanulókkal egyformán bándjon.	1,0	5,0	1,84	0,95

Ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban elmondható, hogy nem működnek attitűdskálaként egy konkrét tárgy mérésére, ugyanis az egymás közötti szignifikáns együttjárásaik minimálisak $0,124 \leq r \leq 0,310$; $0,01 \leq p \leq 0,05$), és csak kevés esetben jellemzőek (lásd 1. táblázat). Még abban a látszólag szorosan összetartozó két kérdésben is, ami a fiúk és lányok különbözőségéről, valamint a felnőtt férfiak és nők különbözőségéről szól, csak gyenge ($r/0,310$; $p \leq 0,01$) együttjárás jelenik meg a válaszokban.

Nemi sztereotípiák

TULAJDONSÁGOK

A nemi sztereotípiák feltérképezése érdekében először arra kértük a pedagógusokat, hogy szabadon soroljanak fel 3-3 pozitív és negatív jellemzőt, amiről úgy gondolják, hogy általában a lány, illetve a fiú tanulókat jellemzik. A válaszokra összességében jellemző volt, hogy mind a négy

kérdésre vonatkozóan csak néhány pedagógus (10 fő alatt) volt, aki megtagadta a választ azzal az indokkal, hogy nem tudna/szeretne a fiúkhoz és a lányokhoz társítani tulajdonságokat. A felsorolt tulajdonságokat a tartalomelemzés módszerével összesítettük, megvizsgálva azt, hogy milyen képet festenek a nemekről a válaszadók.

Összességében elmondható, hogy a fiúk jellemzői kreatív, tevékeny ember képét adják ki, aki logikus gondolkodása mellett jó humorérzékkel rendelkezik. A jellemzők, amelyeket a válaszolók legalább 10%-a említett: a kreativitás, az őszinteség, a humorérzék, az érdeklődés, a kitartás és a logika voltak. A lányokra adott jellemzések passzívabb képet festenek egy kedves, empatikus, leginkább pedig szorgalmas személy képében. A jellemzők, amelyeket a válaszolók legalább 10%-a említett: a szorgalom, az empátia, a segítőkészség, a kedvesség, a precizitás, a kitartás, a megbízhatóság és a pontosság voltak. A fiúk negatív jellemzésénél a legtöbben (a válaszolók legalább 10%-a) a felületességet, a lustaságot, a rendetlenséget, az agressziót, a figyelmetlenséget és a hanyagságot említették. A lányoknál ugyanakkor leginkább (a válaszolók legalább 10%-a) az árulkodást, a hisztisséget, a hiúságot, a lassúságot és a pletykásságot említették.

Mint látható, a jellemzéseket tekintve csak kevés átfedés mutatkozott a nemek között. A fiúknál leginkább pozitívként értékelt logika és humor például a lányok pozitív jellemzésében egyáltalán nem jelenik meg, míg a lányoknál leginkább értékelt empátia és kedvesség a fiúknál csak elenyésző számban. Érdekes módon jelenik meg a fokozás a jellemzésekben, főleg a lányok pozitív tulajdonságainak esetében, azaz hogy úgy kerül megfogalmazásra egy-egy tulajdonság, hogy a lányokra inkább jellemző (például hogy „szorgalmasabbak”). Egy másik érdekes szempont, hogy a lányok jellemzésénél sokkal gyakrabban jelennek meg a fizikai külsőre vonatkozó jellemzések, legfőképpen a negatív tulajdonságoknál. Több mint harminc negatív jellemző szólt a lányok külsejéről, a fiúknál mindösszesen négy negatív jelzés érkezett a külsejükre; ezzel párhuzamosan pozitív külsőre utaló jellemzőt kizárólag a lányok kaptak (tizenkét esetben utaltak a külsejükre pozitívként). A fiúk vonatkozásában a sport és a testedzés témaköre emelkedik ki hasonló módon, a pedagógusok gyakran dicsérik a sportosságot, az edzettség ezzel szemben a lányokra adott jellemzések közül egy sem utal azok sporthoz való kapcsolatára.

HÁTRÁNYOK

A pozitív és negatív tulajdonságokon túl azt is megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy tapasztalataik szerint vannak-e olyan területek, ahol a fiúk/lányok hátránnyal indulnak, és külön tanári segítségre szorulnak, hogy behozzák a hátrányukat a másik nemmel szemben? Arra is kértük a válaszolókat, hogy adják meg konkrétan, mely területeket látnak ilyennek.

Az adatok alapján elmondható, hogy arányaiban viszonylag kevés válasz érkezett. A lányokra vonatkozóan összesen 49 fő tett említést, összesen 29 különböző területről. A legtöbben a sportot, testnevelést, mozgást, állóképességet említették (18 fő), majd a logikus gondolkodást, a reáltárgyakat, matematikát, kreativitást és a megszólalás bátorságát (3-4 említés mindegyik esetben). A fiúkkal kapcsolatosan valamivel több válasz érkezett, ám ezek sokkal heterogénebbek voltak. Összesen 68 fő 43 különböző területet említett. A leggyakrabban (6 említés) a korral, biológiai érettséggel, valamint az írással és írásképpel (6 említés) összefüggő válaszok érkeztek, valamint említésre érdemes még a finommotoros mozgás, a kommunikáció és a szorgalom kérdése is (3-5 említés).

TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNY ÉS JELLEMZŐ VISELKEDÉSMÓDOK

A nemi sztereotípiák strukturáltabb vizsgálatára egy zárt kérdéssort is alkalmaztunk, amelyben arra kértük a válaszadókat, hogy a tanulók egyes tulajdonságaival és tanulmányi teljesítményével kapcsolatos jellemzőket társítsák a fiú, illetve a lány tanulókhoz. A viselkedésmódokkal kapcsolatos állításokat korábbi kutatások alapján (például SADKER–SADKER, 1995; SADKER–ZITTLEMAN, 2009) alakítottuk ki. Olyan tulajdonságokat fogalmaztunk meg, melyeket a fiú vagy lány tanulókhoz szokás kapcsolni, azaz sztereotipikusan az egyik vagy a másik nemre sokkal inkább jellemzőnek tartják azokat.

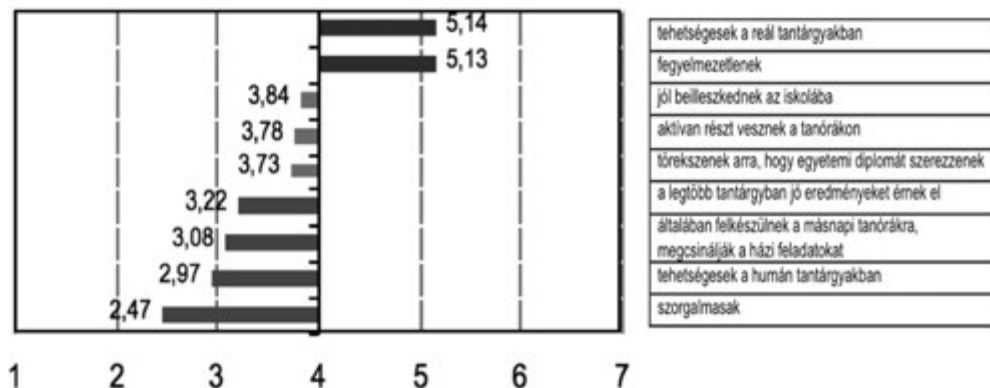
A válaszadás módja egy 7 fokú skála volt, a 4-es érték jelentése, hogy „mindkét nemre egyformán jellemző” adott viselkedésmód. Az 1–3 közötti értékek választásával tehát azon véleményüket fejezhették ki a pedagógusok, miszerint „inkább jellemző a lányokra”, míg az 5–7 értékek választásával azt, hogy „inkább jellemző a fiúkra” meglátásuk szerint az adott tulajdonság. (Fontos szempont tehát, hogy lehetőség volt adott jellemzőt *nem* társítani a nemekhez.)

A kapott válaszok átlagait (lásd 2. táblázat és 1. ábra) statisztikailag teszteltük, megnéztük, hogy az egyes jellemzők tekintetében szignifikáns eltérés tapasztalható-e a „semleges” 4-es értéktől. Eredményeink szerint elmondható, hogy az összes jellemző vonatkozásában sztereotipikusnak mondható az átlagos válasz (azaz szignifikánsan eltér a „semleges” 4-es értéktől; $-23,8 < t < 18,2$, $p = 0,00$). A 4-es érték alatt tehát inkább a lányokhoz, felette pedig inkább a fiúkhoz társítják adott jellemzőt a válaszadók. (A 3,7–3,8 közötti értékeknél azonban ennek a jelentősége csekély).

2. táblázat. Fiúk és lányok jellemzőinek és tanulmányi teljesítményének értékelése (semleges érték: 4)

Jellemző, teljesítmény	Átlag	Szórás
Tehetségesek a reáltantárgyakban	5,14	1,22
Fegyelmezetlenek	5,13	1,15
Jól beilleszkednek az iskolába	3,84	0,90
Aktívan részt vesznek a tanórákon	3,78	0,98
Törekcsenek arra, hogy egyetemi diplomát szerezzenek	3,73	0,84
A legtöbb tantárgyban jó eredményeket érnek el	3,22	1,13
Általában felkészülnek a másnapi tanórákra, megcsinálják a házi feladatokat	3,08	1,14
Tehetségesek a humán tantárgyakban	2,97	1,19
Szorgalmasak	2,47	1,18

1. ábra. Fiúk és lányok jellemzőinek és teljesítményének értékelése (semleges érték: 4)



NEMI SZTEREOTÍPIA INDEX

Az egyes jellemző viselkedésekből és a teljesítmény nemekhez való társítására vonatkozó kérdésekből készítettünk egy indexváltozót is, amely azt mutatja meg, hogy összességében mennyire erőteljesen társítják a válaszolók sztereotip módon a jellemzőket az egyik vagy a másik nemhez. Az index készítése során először tulajdonságoként megnéztük, hogy mennyire tér el abszolút értékben a „semleges” 4-es értéktől az adott jellemző értéke, majd ezeknek az eltéréseknek az összegét képeztük. A skála elméleti minimuma 0, elméleti maximuma 27. A nagyobb pontszám erőteljesebb nemi sztereotipizálást jelent. Az egész mintára vonatkozóan az index értéke 7,73 (szórása 5,5).

Szexizmusok

Legtágabb értelemben véve szexizmus alatt azokat a hierarchianövelő legitimizáló mítoszokat értjük, amelyek intellektuális és morális igazolását adják a nemek különbözőségének és egyenlőtlenségének. A szexizmus azonban nemcsak nézeteket és nemekkel kapcsolatos hiedelmeket jelent, hanem gyakorlatokat is, melyek a megkülönböztető bánásmódnak számtalan formáját eredményezik (BENOKRAITIS 1997).

Az utóbbi másfél évtizedben a *szexizmus* fogalmának sokrétű kidolgozása és mérése történt meg (például SWIM, 1997, 2001; GLICK–FISKE, 1996, 1999; GLICK et al., 2000, 2004; BENOKRAITIS, 1997). Az egyes elméletekhez kapcsolódóan megszülettek a mérőeszközök, melyeket ma széleskörűen alkalmaznak a nemi előítéletek vizsgálatára. Ezek közül az eszközök közül mi az alábbiakban felsoroltakat használtuk, melyeket már vonatkozó magyar vizsgálatokban is alkalmaztak (KOVÁCS, 2001, 2004, 2007; NGUYEN LUU et al., 2003–2004; SZABÓ, 2009). Ezen korábbi vizsgálatok eredményeit is figyelembe vettük a végleges kérdések kiválogatásakor (például azt, hogy egyes tételek nem jól értelmezhetőek a magyar kultúra kontextusában).

MODERN SZEXIZMUS

A *modern szexizmus* fő jellegzetessége az egyenlőség illúziója. A konstruktum jellemzője, hogy tagadja a fennálló diszkriminációt, ezért elutasítja a nőmozgalmakat és a pozitív diszkriminációt (mint például a kvótarendszert), és ellenzi a változást célzó szándékokat és cselekvéseket. Sajátos jellemzője a nők előrehaladásának és támogatásának rosszállása. Aki ezt a típusú ideológiát képviseli – mivel nem tartja magát előítéletesnek –, nézeteit sem rejti el az egalitáriánus normák hatására. Tulajdonképpen gyakran saját magát is egyenlőségpártinak tartja, azt a hiedelmet osztva, hogy a régi egyenlőtlenségek mára már megszűntek, így szükségtelennek tart minden további, „erőltetett” intézkedést. Mivel társadalmi szinten nem érzékeli a megkülönböztetést, ezért a fennálló nemi szegregációt sokkal inkább belső okokkal, az egyénből eredőnek véli, semmint az előítélet és a diszkrimináció megnyilvánulásának (Kovács, 2004).

A modern szexizmus mérésére Swim és munkatársai (2001) skálájának 7 tételét használtuk, az egyetértést ötfokú skálán kellett kifejezni. A magasabb pontszám nagyobb mértékű szexizmust, előítéletet jelent. A skála összességében elfogadhatónak bizonyult (Cronbach-alpha 0,70). Az összpontszámot 1–5 skálára vetítve a skála átlaga 2,90 (szórás: 0,57) volt.

AMBIVALENS SZEXIZMUS

A legújabb megközelítés a szexista ideológiák differenciáltabb voltát – kettősségét – emeli ki. Az *ambivalens szexizmus* egyszerre tartalmazza a nemek közötti strukturális hatalomból következő ellenségességet, és az egzisztenciális és érzelmi függés miatti jóindulatú előítéleteket (GLICK–FISKE, 1996; GLICK et al., 2000, 2004).

A szerzők szerint a nemek közötti viszonyok jellemzésére alapvetően három dimenziót célszerű használni. Az első a hatalmi viszonyok, a második a nemek közötti különbségtétel, végül a harmadik a (hetero)szexuális kapcsolatok dinamikája. Ezek mentén a dimenziók mentén kirajzolható mind a nők, mind pedig a férfiakra vonatkozóan egy-egy ideológiarendszer.

Az *ellenséges szexizmus* nőképe ennek megfelelően egy versengő és/vagy szexuális eszközökkel kontrollt szerezni igyekvő, nem szerethető, ám kompetens személyt ír le. A *jóindulatú szexizmus* ugyanakkor egy olyan nő képét festi le, aki teljessé teszi a férfiak életét, miközben rászorul azok védelmére és támogatására, tehát szeretetre méltó és inkompetens.

Az ambivalens szexizmus és két alskálájának mérésére Glick és Fiske (1996) *Ambivalens szexizmus* kérdőívének 14 tételét használtuk (5 jóindulatú, 7 ellenséges), az egyetértést ötfokú skálán kellett kifejezni. A magasabb pontszám nagyobb mértékű szexizmust, előítéletet jelent.

A skála összességében és alskáláit tekintve is megbízhatónak bizonyult (Cronbach-alpha értékek egész skála: 0,82; jóindulatú: 0,76; ellenséges: 0,79). Az egyes összpontszámokat 1–5 skálára vetítve a jóindulatú szexizmus átlaga: 3,46 (szórás: 0,80), az ellenséges szexizmus átlaga pedig 2,43 (szórás: 0,69) volt.

Mintázatok és együttjárások

SZEXIZMUS ÉS SZTEREOTÍPIZÁLÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az egyes szexizmusok együttjárására vonatkozóan elmondható, hogy az ellenséges és a jóindulatú attitűd egymással közepesen ($r = 0,401$; $p = 0,00$), míg a modern szexizmussal csak nagyon gyengén ($r = 0,183$; $p = 0,00$ és $r = 0,220$; $p = 0,00$) korrelál. A sztereotípiázás mértékének mutatója – sztereotípiaindex – is csak nagyon gyenge együttjárást mutat a jóindulatú ($r = 0,272$; $p = 0,00$) és az ellenséges ($r = 0,191$; $p = 0,00$) szexizmussal egyaránt.

Az iskolai nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök, valamint a szexizmusok együttjárásait az alábbi, 3. táblázat tartalmazza. Összességében elmondható, hogy csak mérsékelt/gyenge együttjárások vannak a szexizmussal és sztereotípiázással kapcsolatos nézetekkel.

3. táblázat. A nemi szerepek és iskola kapcsolatára vonatkozó attitűdkérdések összefüggései (korrelációs együtttható) a szexizmusokkal és nemi sztereotípiázással

Jelmagyarázat: *: $p \leq 0,05$ **: $p \leq 0,01$

Attitűdök: Nemi szerep és iskola	Szexizmus			Szttereotípiaindex
	jóindulatú	ellenséges	modern	
Az iskolának túl sok feladata van ahhoz, hogy még arra is figyeljen, hogy a fiú és lány tanulókkal egyformán bánjon.		,193(**)		,170(**)
Teljesen természetes, hogy a fiúk és lányok más területeken tehetségesek, mások az erősségeik és a gyengeségeik.	,224(**)	,233(**)		,266(**)
A fiú- és lánytanulókkal való egyenlő bánásmód kérdése az iskolában mondvasínált probléma, hiszen ez már egy rég megoldott dolog.	,125(*)		,275(**)	
A férfiak és nők teljesen más szerepeket töltenek be a társadalomban, ezért az iskoláknak erre kell felkészítenie a fiúkat és a lányokat.	,218(**)	,333(**)	,114(*)	,156(**)
Ha a tanár külön odafigyel erre, akkor biztosíthatja, hogy a fiúk és lányok pontosan ugyanannyi tanári segítséget kapjanak.		,135(*)		
Úgy érzem, hogy én teljesen egyenlően bánok a fiú- és lánytanulókkal.		-,112(*)		
Szttereotípiaindex	,272(**)	,191(**)		

SZOCIODEMOGRÁFIAI TÉNYEZŐK ÖSSZEFÜGGÉSEI A SZEXIZMUSSEL ÉS NEMI SZTEREOTÍPIZÁLÁSSAL

A társadalmi nemi szerepekről való gondolkodást a hazai kutatások eredményei szerint is árnyalja a személyek társadalmi pozíciója, neme, életkora, és további tényezők (KOVÁCS, 2001; KOVÁCS, 2004; KOVÁCS, 2007; SZABÓ, 2009). Ezért arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a nemekkel kapcsolatos nézetrendszerekben a pedagógusok egyes jellemzőivel való összefüggésben található-e valamiféle mintázat.

Életkor és nem

A nemi sztereotipizálás és a szexizmusok mértékében nem volt kimutatható különbség a férfi és a női tanárok válaszaiban [bár megjegyzendő, hogy a kutatási mintánk nemi aránya nagyon kiegyenlítettlen (mindazonáltal a pedagógustársadalomra nézve reprezentatív az arány) volt: 306 nő és 38 férfi vett részt a vizsgálatban].

Az egyes iskolai teljesítmény- és viselkedési jellemzőket egyenként vizsgálva adódott nemi különbség, mégpedig abban, hogy

- a fegyelmezetlenséget a női tanárok inkább társították a fiú tanulókhoz, mint a férfi tanárok (férfiak: 4,78; szórás: 1,31; nők: 5,18; szórás: 1,12; $t = -1,98$; $p = 0,04$),
- a reáltárgyakban való tehetségességet a női tanárok inkább társították a fiú tanulókhoz, mint a férfi tanárok (férfiak: 4,78; szórás: 1,07; nők: 5,19; szórás: 1,23; $t = -2,0$; $p = 0,04$),
- a humán tárgyakban való tehetségességet a női tanárok inkább társították a lány tanulókhoz, mint a férfi tanárok (férfiak: 3,31; szórás: 1,09; nők: 2,92; szórás: 1,20; $t = 1,89$; $p = 0,05$),
- az egyetemi diplomára való törekvést a férfi tanárok inkább társították a lány tanulókhoz, mint a női tanárok (férfiak: 3,44; szórás: 1,00; nők: 3,76; szórás: 0,81; $t = -2,2$; $p = 0,02$).

A „nemi szerep és iskola” kérdéseket illetően csak egyetlen esetben („A férfiak és a nők teljesen más szerepeket töltenek be a társadalomban, ezért az iskolának erre kell felkészítenie a fiúkat és a lányokat”) adódott nemi különbség (nők átlag: 3,07; szórás: 1,03; férfiak átlag: 2,68; szórás: 1,16; $t = -2,1$; $p = 0,03$).

Az életkorral összefüggésben csak nagyon gyenge, gyakorlatilag elhanyagolható együttjárásokat találtunk a szexizmussal (ambivalenssel: $r = -0,149$; jóindulatúval: $r = -0,197$ és a modernnel: $r = -0,172$; $p = 0,01$ mindhárom esetben). Nem volt kimutatható összefüggése a „nemi szerepek és iskola” kérdéseknek az életkorra.

Külön is megvizsgálva a pedagógusként eltöltött évek számát – kiparciálva az életkor hatását – ugyancsak nem volt kimutatható összefüggés a tapasztalat és a nemi sztereotípiák, valamint a tapasztalat és a szexizmusok között. (Mint ahogy a „nemi szerepek és iskola” attitűdkérdésekkel sem függött össze szignifikánsan a pedagógiai tapasztalat években mérhető nagysága.)

Tanári szerep (korosztály és szakterület)

Iskolatípus (a tanított korosztály) szerint mutatkozott szignifikáns különbség a tanítók, általános iskolai tanárok, középiskolai tanárok és gyógypedagógusok között. Az ambivalens szexizmust illetően a mintázat úgy alakult, hogy az ellenséges szexizmus vonatkozásában a tanítók (átlag: 2,54, szórás: 0,70) és a középiskolai tanárok (átlag: 2,25; szórás: 0,67) – tehát a két „szélső” korosztályt tanítók – válaszaik tértek el jelentősen egymástól, mégpedig úgy, hogy a tanítók adtak magasabb szexizmus értéket ($p = 0,02$). A jóindulatú szexizmus vonatkozásában ugyancsak ez a mintázat volt megfigyelhető; a tanítók (átlag: 3,60; szórás: 0,82) a középiskolai tanárokhöz (átlag: 3,28; szórás 0,90) képest magasabb értéket adtak ($p = 0,03$).

A nemi sztereotipizálás erősségére vonatkozólag érdekes mintázat volt megfigyelhető. A tanítók (átlag: 5,36; szórás: 1,02) és a gyógypedagógusok (átlag: 5,60; szórás: 0,99) szignifikánsan inkább rendelték a „fegyelmezetlenséget” a fiúkhöz, a középiskolai tanárokhöz (átlag: 4,83;

szórás: 1,28) képest ($p = 0,01$; $p = 0,04$). A „készülnek a másnapi órákra” jellemzőt a tanítók (átlag: 3,37; szórás: 1,07) kevésbé erősen rendelték a lány tanulókhoz, az általános iskolai tanárokhöz (átlag: 2,93; szórás: 1,11) és a középiskolai tanárokhöz (átlag: 2,93; szórás: 1,23) képest ($p = 0,01$; $p = 0,04$). A „tanórai aktivitást” az általános iskolai tanárok (átlag: 3,53; szórás: 1,16) inkább rendelték a lány tanulókhoz, a középiskolai tanárokhöz (átlag: 3,92; szórás: 0,95) viszonyítva ($p = 0,03$).

A „nemi szerep és iskola” kérdések vonatkozásában csak egy esetben volt jelentős eltérés. A „Ha a tanár külön odafigyel erre, akkor biztosíthatja, hogy a fiúk és lányok pontosan ugyanannyi tanári segítséget kapjanak” kérdésnél a tanítók (átlag: 4,02; szórás: 0,96) és a középiskolai tanárok (átlag: 3,56; szórás: 1,09) véleménye tért el jelentősen ($p = 0,01$).

A szakterület szerint (azaz hogy humán / reál / készség / nyelv / komplex / tanító pedagógusról van-e szó) nem voltak számottevően kimutatható különbségek a nemi sztereotipizálásban és a szexizmusokban.

Mindössze egy tendenciaszerű különbség mutatható ki a reál- (átlag: 4,02; szórás: 0,98) és a nyelvtanárok (átlag: 4,55; szórás: 0,63) között egy attitűdkérdésben ($p = 0,07$). („Úgy érzem, hogy én egyenlően bánok a fiú és a lány tanulókkal.”)

Az iskolai nemi sztereotípiákat illetően csupán két esetben adódott különbség; a „fegyelmezetlenek” jellemző esetében a tanítók (átlag: 5,47; szórás: 1,03) inkább társították a fiúkhöz, a humán (átlag: 4,69; szórás: 1,26), a nyelvtanár (átlag: 4,69; szórás: 0,92) és a komplex szakterületen (átlag: 4,91; szórás: 10,8) dolgozókhöz képest is (p értékek rendre: 0,05; 0,01; 0,04).

A másik jellemzőt, miszerint „felkészülnek a másnapi tanórákra” a humán tárgyat tanító pedagógusok inkább társították a lányokhoz (átlag: 2,78; szórás: 1,15), mint a tanítók (átlag: 3,29; szórás: 1,16) ($p = 0,06$).

SZEXIZMUS ÉS SZTEREOTIPIZÁLÁS TÁGABB KONTEXTUSBAN: MULTIKULTURALIZMUS, ÉRTÉKEK, TEKINTÉLYELVÜSÉG

A nemi szerepekkel kapcsolatos nézetek és ideológiák kapcsolatrendszerét felderítendő, kerestük azok viszonyulását a vizsgálatunkban kutatott tágabb nézetrendszerekkel is: a fejezet másik részében ismertetett multikulturalizmus skálával, a tekintélyelvűség konstruktumával, valamint az értékek mintázatával.

A multikulturalizmus skála esetében nem találtunk szignifikáns összefüggést a nemi szerepekkel kapcsolatos mérőeszközök egyikével sem.

A Schwartz-féle értékek összefüggései a nemi sztereotipizálással és a szexizmussal mérsékelt, ám koherens együttjárásokat mutatnak (lásd 4. táblázat). Az „erő” és a „norma” értékei azok, amelyek arányaiban a legerősebb együttjárást mutatják a nemi sztereotipizálással és a szexizmussal.

A legmarkánsabb összefüggések a tekintélyelvűség-skála értékei és a szexizmusok között mutatkoztak. A jóindulatú szexizmussal ($r = 0,43$; $p \leq 0,01$), az ellenséges szexizmussal ($r = 0,48$; $p \leq 0,01$) és a modern szexizmussal ($r = 0,23$; $p \leq 0,01$), valamint a nemi sztereotípiá indexszel is ($r = 0,29$; $p \leq 0,01$) együttjárást mutat.

4. táblázat. A Schwartz-féle értékek összefüggése (korrelációi) a szexizmusokkal és nemi sztereotípiákkal

Jelmagyarázat: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

ÉRTÉKEK	SZEXIZMUS			SZTEREOTÍPIA- INDEX	MULTIKULTURALIZMUS
	jóindulatú	ellenséges	modern		
ERŐ	,220(**)	,145(**)			-,169(**)
TELJESÍTMÉNY	,199(**)				
HEDONIZMUS					
STIMULÁCIÓ					,106(*)
ÖNIRÁNYÍTÁS					,127(*)
EGYENLŐSÉG		-,122(*)			,213(**)
JÓSZÁNDÉK					,200(**)
HAGYOMÁNY	,194(**)	,265(**)		,139(*)	
NORMA	,262(**)	,215(**)	,162(**)	,119(*)	
BIZTONSÁG	,146(**)	,175(**)		,111(*)	,112(*)

(A tekintélyelvűség, multikulturalizmus és értékek összefüggéseiről lásd jelen kötetünk 50. oldalától kezdődő részét!)

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk fontos tanulsága, hogy a társadalmi nem problematikája nem jelenik meg explicit módon az iskola közegében és a pedagógusok gondolkodásában sem. Az egyes attitűdök és nézetek összefüggéseinek vizsgálatokor a legfontosabb eredmény, hogy csak nagyon kevésbé járnak együtt egymással. Bár az összefüggések koherens képet mutatnak, azonban markáns nézetrendszerek nem rajzolhatóak ki.

Vizsgálatunkban a tanárok úgy adtak erősen sztereotipizált képet tanulóikról, hogy közben azt vallják, egyenlő bánásmódban részesítik őket. A fiúk jellemzésében a magasfokú kompetencia és az iskolai magatartási problémák kettőse jelenik meg, a reáltárgyakban való tehetség feltételezésével. A lányok jellemzésében a magasfokú szociális készségek és az alkalmazkodás képessége jelenik meg, a humán tárgyakban való tehetség feltételezésével. Ezek a sztereotipikus hiedelmek torzítják az észleléseket azzal kapcsolatban is, hogy mely oktatási területeken engednek meg sikereket, illetve mely területeken feltételezik a differenciált segítségnyújtás szükségességét.

Mivel a nemi egyenlőtlenség nem jelenik meg explicit problémaként, ezért feltételezhető, hogy ennek kezelésével kapcsolatos lehetséges stratégiákat sem a pedagógusok maguk, sem pedig az intézmények nem is alakítanak ki. Mindeközben a kutatások jó ideje rámutattak arra, hogy az osztályteremben az egyik meghatározó szervező tényező a társadalmi nem; nemcsak a diákok és a tanárok neme, hanem „az oktatás neme” is (SADKER et al., 2010). Az egyenlő bánásmód alapja egy tudatos stratégia mentén vezérelt viselkedés lenne, melynek első és elengedhetetlen feltétele a megkülönböztetés alapjainak tudatosítása (KOENIG–RICHESON, 2010). A „nemvakság” állapotából való elmozduláshoz kívánatos lenne különféle szenzitivitásnövelő programok és stratégiák bevezetése a pedagógusképzésben és az iskolákban egyaránt.

A nemek közötti egyenlőség akkor valósulhat meg az oktatás területén, ha a férfiak és a nők egyenlő esélyt kapnak a társadalmilag elismert készségek és szakmák megszerzésére. A pedagógusok kulcsszerepe ezekben a folyamatokban elvitathatatlan.

Irodalom

- BENOKRAITIS, N. V. (1997): Sex discrimination in the 21st century. In: BENOKRAITIS, N. V. (ed.): *Subtle sexism: Current practice and prospects for change*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA. 5–33.
- GLICK, P.–FISKE, S. T.–MLADINIC, A.–SAIZ, J. L.–ABRAMS, D.–MASSER, B.–ADETOUN, B.–OSAGIE, J. E.–AKANDE, A.–ALAO, A.–ANNETJE, B.–WILLEMSSEN, T. M.–CHIPETA, K.–DARDENNE, B.–DIJKSTERHUIS, A.–WIGBOLDUS, D.–ECKES, T.–SIX-MATERNA, I.–EXPÓSITO, F.–MOYA, M.–FODDY, M.–KIM, H.–LAMEIRAS, M.–SOTELO, M. J.–MUCCHI-FAINA, A.–ROMANI, M.–SAKALLI, N.–UDEGBE, B.–YAMAMOTO, M.–UI, M.–FERREIRA, M.C.–LÓPEZ, W. L. (2000): Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79. 763–775.
- GLICK, P.–LAMEIRAS, M.–FISKE, S. T.–ECKES, T.–MASSER, B.–VOLPATO, C.–MANGANELLI, A. M.–PEK, J. C. X.–HUANG, L.–SAKALLI-UĞURLU, N.–CASTRO, Y. R.–D’AVILA PEREIRA, M. L.–WILLEMSSEN, T. M.–BRUNNER, A.–SIX-MATERNA, I.–WELLS, R. (2004): Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86. 713–728.
- GLICK, P.–FISKE, S. T. (1996): The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70. 491–512.
- GLICK, P.–FISKE, S. T. (1999): The Ambivalence Toward Men Inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23. 519–536.
- KOVÁCS, M. (2001): Nemi ideológiák, nemi sztereotípiák. In: HUNYADY GY.–NGUYEN LUU L. A. (szerk.): *Sztereotípiakutatás: Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 448–454.
- KOVÁCS, M. (2004): *Nemi ideológiák és karrieraspirációk különböző felsőoktatási intézményekben tanuló diákok körében. Doktori értekezés*. Kézirat. ELTE, Budapest.
- KOVÁCS, M. (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrieraspirációk. *Educatio*, 1. 99–114.
- KOENIG, A. M.–RICHESON, J. A. (2010): The contextual endorsement of sexblind versus sexaware ideologies. *Journal of Social Psychology*, 41, 3. 186–191.

- NGUYEN LUU L. A.–KOVÁCS, M.–FRIEZE, I. H. (2003–2004): Values and ambivalence towards men and women: A study in Hungary and the United States. *Alkalmazott Pszichológia (angol nyelvű különszám)*, 3–4. 7–19.
- SADKER, D.–ZITTLEMAN, K. (2009): Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it. Scribner, New York.
- SADKER, M.–SADKER, D. (1995): *Failing at fairness: How our schools cheat girls*. Scribner, New York.
- SWIM, J. K.–AIKIN, K. J.–HALL, W. S.–HUNTER, B. A. (2001): Szexizmus és rasszizmus: Régi típusú és modern előítéletek. In: HUNYADY, GY.–NGUYEN LUU, L. A. (szerk.): *Sztereotípiakutatás: Hagyományok és irányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 326–360.
- SWIM, J. K.–COHEN, L. L. (1997): Overt, covert, and subtle sexism: A comparison between the Attitudes Toward Women and Modern Sexism scales. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 1. 103–119.
- SZABÓ, M. (2009): *A társadalmi nemekkel kapcsolatos dinamikus nézetrendszerek szociálpszichológiai vizsgálata*. Doktori értekezés. Kézirat. ELTE, Budapest.

◀ Multikulturalizmus a gyakorlatban

Esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból

Gordon Győri János – Borsfay Krisztina – Pálos Dóra¹

A vizuális adatgyűjtés eszközszerrendszere a társadalomtudományi kutatásokban már igen hosszú múltra tekint vissza. Adatgyűjtésre, dokumentálásra, vizuális reprezentáció céljaira fényképes és filmes dokumentációt, elsősorban az etnográfia területén már a 19. század óta gyakran használtak a kutatók (BANKS, 2001). A vizuális/audiális rögzítési technikákat éppen a kultúrák közötti kutatásokban használták előszeretettel – természetesen a más területeken való felhasználás lehetőségei mellett –, mint ahogy arról Ilisha Barbas és Lucien Taylor (1997) is beszámolnak. Ugyanis e kutatási területen – éppen a kulturális különbségek (például a megfigyelő személy kulturális befolyásoltsága) okán bekövetkező torzítások miatt – különösen nehéz bármilyen más adatrögzítő módszerrel valóban pontosan lejegyezni a tapasztalt jelenséget, majd azt megfelelő meggyőzőerővel értelmezni, illetve az adatokat és következtetéseket a szakmai vagy laikus közösségek elé állítani. Nem véletlen, hogy a vizuális antropológia terén még a harmadik birodalom szakértői – és propagandistái – is figyelemre méltó eredményeket értek el, még ha tudományosan elutasítandó célokért is (TUAREG, 1983). Persze a vizuális rögzítés és a kulturális antropológia egymást átfedő területéről sokkal több és sokkal fontosabb példát is hozhatunk, mint mondjuk Jean Rouch filmes néprajzi munkásságát. Az utóbbi évek magyar eredményei közül szép számmal válogathatunk a 2002 óta futó Dialektus Filmfesztivál nevezett, illetve díjazott filmjeiből.²

A vizuális adatrögzítés lehetőségei természetesen az oktatáskutatók figyelmét sem kerültk el, különösen amikortól a film helyét átvette a videó. A szakemberek nemcsak azért találták értékes kutatási lehetőségnek a videóval történő rögzítést, mert például az osztálytermi megfigyelésekből e módszerekkel nem vészett el semmilyen vizuális (és hangi) adat (ez már a filmek esetében is így volt), hanem mert utólag az egyes jeleneteket igen könnyen le lehetett lassítani, s így visszanézni, tagolni és elemezni is könnyebben lehetett az órán történeteket. Mindezen – sőt jelentős további – lehetőségek különösen könnyen alkalmazhatóvá váltak a digitális kép- és hangrögzítési technikák megszületésével (például kinagyítás stb.). Az osztálytermi megfigyelést végző kutatókon kívül már az 1960-as évek közepén ráébredtek a videós rögzítéstechnika előnyeire a tanárképzésben részt vevő szakemberek is (ALLEN–RYAN, 1969; KPANJA, 2001); Falus Iván (1986) kutatói és fejlesztői tevékenységének köszönhetően a hazai pedagógusképzésben évtizedek óta az egyik legfontosabb módszer a(z) amúgy eredetileg az Amerikai Egyesült Államokban kidolgozott) mikrotanítás (lásd ALLEN–RYAN, 1969), amelynek során a tanárképzésben részt vevő hallgatók 4-5 fős csoportokban oktattak iskoláskorú diákokat, majd a munka során rögzített videofelvételeket tanárképző oktatóikkal együtt visszanézték, s a tanári szenzitivitás és (ön)reflektivitás (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1983; SZIVÁK, 2003) fejlesztése érdekében értelmezték, finomelemeztek azokat.

¹ GORDON GYŐRI J.–BORSFAY K.–PÁLOS D. (2014): Multikulturalizmus a gyakorlatban: Esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 69–89.

² Erről bővebben lásd <http://dialektusfesztival.hu/>

A videokutatás dizájnya

A VIDEÓS KUTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ TANÁROK KIVÁLASZTÁSA

A videóval támogatott tantermi kutatási részhez a *Tanárok multikulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* című OTKA-kutatás (K-79143) kérdőíves részében (lásd kötetünk mellékletében) a multikulturális érzékenységet mérő skálán az átlagnál magasabb értéket mutató tanárokat vontuk be a vizsgálatba, akik ugyanakkor – egy résztvevő kivételével – nem rendelkeztek még hosszabb tanítási tapasztalattal. Ugyanis azt szeretttük volna megvizsgálni, hogy vajon azok a tanárok, akik már az 1989-es rendszerváltás után képződtek tanárrá és kezdtek el iskolai környezetben dolgozni – vagyis tanárként elvileg mentesek voltak a demokrácia előtti pedagógusképzés és iskolai tanítási gyakorlat hatásaitól, munkamintáitól³ –, és nézeteik a kérdőívek eredményei által kedvezőnek tűntek ahhoz, hogy diverz tanulói populációval hatékonyan dolgozzanak, vajon miként teszik ezt a gyakorlatban. A kutatáshoz végül 14 tanárt választottunk ki: három férfi és tizenegy nő pedagógussal készültek felvételek, közülük hárman 30–39 év közöttiek, hatan 40 és 49 év közöttiek, öten 50–59 év közöttiek voltak. Tantárgyi eloszlás szempontjából törekedtünk arra, hogy a videós felvételeken az összes tantárgyi kategóriából kerüljenek a mintába résztvevők, így két reál, két humán, két komplex, egy nyelvi tantárgyat tanító pedagógust, valamint négy tanítót, két fejlesztőt és egy egyéb kategóriába sorolható pedagógust vontunk be a kutatásba.

KONSZEKUTÍV ÓRÁK

Egy-egy tanártól mindig 3-3 tanítási órát vettünk fel egymás után, az iskolai munka természetéből fakadóan különböző elrendezésekben, függően attól, hogy a pedagógus alsós osztályokban tanított-e vagy szaktanárként felsős, illetve gimnáziumi osztályokban. Egyes esetekben a kutatásban részt vevő tanár ugyanazon, más esetekben más-más tanulói csoportokat oktatott a felvételek során. Ez utóbbinak ugyan hátránya volt az, hogy így a mindig más és más tanulócsoporthoz tartozó tagjai számára szokatlan helyzetet teremtett a videós felvétel a tanteremben, és ez tükröződhetett a kommunikációjukban és tantermi cselekvéseikben, maga a tanár azonban, aki jelen kutatásunk fókuszában állt, mégis mindig egyre relaxáltabban, egyre erősebben habituálódva, vagyis egyre természetesebb módon kommunikált és tevékenykedett az órák során. Vizsgálatunk részeként a 14 tanártól összesen 42 tanórát vettünk fel; technikai, valamint jogi okokból azonban (szülői és tanulói beleegyezés hiánya miatt) összesen 41 felvételt tudtunk a kutatás során feldolgozni.

A TANÓRÁK VIDEÓS RÖGZÍTÉSÉNEK TECHNIKÁJA

A tanítási órákra két rögzített kamerát állítottunk be, amelyek közül a tantermi lehetőségeknek megfelelő irányokban az egyik mindig a tanárra fókuszált, a másik mindig a tanulókra. A kamerák a rögzített állásból, de forgó mozgással követték a tanári mozgást és kommunikációt, illetve

³ Ugyanakkor tanulóként természetesen még megtapasztalhatták mindezeket. Mindazonáltal azt, hogy a szakmai fejlődés-alakulás a korai szocializáción túl is még bőven zajlik/zajlódhat, lásd kötetünknek a jelen kutatás demográfiai részét elemző fejezetét Boreczky Ágnesztől és Bogáromi Esztertől (lásd BORECZKY–BOGÁROMI, 2014).

a diákok kommunikációját és tevékenységét. Olykor egy-egy zoomolást is alkalmaztunk. A tanárok mindig mikroportot viseltek, hogy a verbális kommunikációjukat megfelelően tudjuk rögzíteni; a tanulók verbális kommunikációját változó technikával rögzítettük.

TANÁRI VISSZANÉZÉS ÉS INTERJÚ

Szemben azzal, amikor etnográfiai vagy hasonló célokkal a kutatók videóra vettek órákat és azokat elemezték, a fejezetünk korábbi részében már említett mikrotanításnak van egy megfontolásra méltó eleme: nevezetesen az, hogy itt az óra értelmezését, elemzését a tanárjelölt maga (is) elvégzi. A tanórai történések film- vagy videofelvételeken alapuló hagyományos elemzéseinek ugyanis az az egyik nagy hátránya, hogy ugyan a történéseket (a *behavior* szintet) maradéktalanul, adatvesztés nélkül rögzítik, de azt egyáltalán nem teszik transzparenssé, hogy a tanárok miként gondolkodnak e cselekvések során, tehát hogy miért is választják éppen azokat a kommunikációs és cselekvésmódokat az óráik során, amiket éppen választanak. Ha pedig a kutatók csupán maguk elemzik a felvett órákat, de nem ismerik, hogy a tanárok mit és hogyan látnak az óráikban, akkor valójában csak a saját, kutatói reprezentációjukat tárják fel, ami minden esetben súlyos veszteség a felvett órák értelmezésének lehetőségeiben, de különösen az, ha éppen kulturális értelmezésekről, ezek finomelemzéséről van szó. Minthogy minket a *Tanárok multikulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* című OTKA-kutatásunk során éppen az érdekelt, hogy a tanárok kognitív reprezentációi miként fordítódnak le a tantermi kommunikáció és cselekvés nyelvére, ezért a pontosabb megértés érdekében egy-egy tanóra visszánézésére és megbeszélésére – úgynevezett videotámogatott tanári interjúban (ÚJVÁRINÉ HANDÓ, 2009) való részvétellel – kértük fel a résztvevőket. Az interjúk – egy kivétellel – az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán készültek, mindig csak az adott tanár és a jelen tanulmány egy-egy szerzőjének részvételével. Egy-egy interjú általában 2 órán át tartott, és egyrészt egy félig strukturált interjú keretei közt zajlott, másrészt az órák visszatekintése közbeni spontán tanár–kutató kommunikáció kereteiben.

A VISSZATEKINTÉSRE SZOLGÁLÓ ÓRÁK KIVÁLASZTÁSÁNAK TECHNIKÁJA

Annak ellenére, hogy a szakirodalom szerint a videós tantermi kutatások során érdemes minél inkább csökkenteni az invazív [a kutatói és technikai jelenlétből (ezek szokatlanságából) eredő torzító] hatásokat – és leginkább tanácsos az, hogy csak egy távirányítós kamera legyen bent a tanteremben, a gyerekek számára idegen személy nélkül –, kutatásunk során az egyes tanítási órákon két megfigyelő kutató személyesen is mindig jelen volt. Az ő feladatuk nem az óramegfigyelések során egyébként szokásos tevékenység, vagyis a tantermi kommunikáció és cselekvések kiválasztott szempontjainak jegyzőkönyvezése volt – hiszen ezt itt a felvételek maguk maradéktalanul helyettesítették –, hanem szubjektív, személyes impressziókat rögzítő jegyzőkönyvek készítése az órák alatt. Éppen olyan szubjektív elemek és meglátások rögzítése, amelyeket megítélésük szerint csak helyben lehetett tetten érni, nem lehetett volna őket megragadni a videofelvételek technikájának segítségével. Az órai megfigyelők és az adott tanárinterjút előkészítő kutató minden esetben közösen választotta ki a tanárral való visszánézésre/interjúra szolgáló tanórai felvételt annak alapján, hogy a tanulói diverzitás tantermi kezelésére vonatkozó visszánézésre és megbeszélésre az adott tanárnál készített melyik tanórai felvétel látszott a legtöbb lehetőséget biztosítónak.

A kiválasztás során segítségükre volt a tanárok úgynevezett *forró naplója* is, amelynek elkészítésére a 3 videós óra felvétele után kértük fel mindig a tanárokat. Ezek a 1½–2 oldalas, a tanárok spontán szempontjait tartalmazó feljegyzések mindig a 3. videóra felvett óra befejezése után készültek még az iskolában, és a tanárok első benyomásait rögzítették a felvett órákra vonatkozóan. Így minden esetben használni tudtunk egy-egy olyan tanári feljegyzést is, amely még olyanra a lefilmezett órák atmoszférájában készült, hogy a tanári kogníció és önreflexió mintázatait még azok közel spontán, tapasztalati megértéstől és érzelmektől vezérelt formáiban tükrözték, a tudatos átgondolás szűrőjén még csak nagyon kevésé átdolgozott formákban.

A TANÓRÁK KUTATÓI FELDOLGOZÁSA

A videón rögzített tanórai felvételek egyik nagy kutatási előnye az, hogy azok mind kvantitatív, mind kvalitatív elemzésekre alkalmasak. Bár témánk szempontjából – a kulturális másság, a tanulói diverzitás tanárok általi kezelése a tanórákon – kiváló lehetőségek nyíltak felvételeink kvantitatív elemzésekre is (például arra, hogy hányszor szólalnak meg a bevándorló gyerekek egy tanórán, vagy a tanár hányszor dicséri meg vagy bírálja a fiúkat/lányokat, az általuk romának vélt vagy nem roma tanulókat, a tehetségeseket, átlagosakat vagy leszakadókat, az SNI-seket vagy a tipikus tanulókat stb.), mi a jelen tanulmány elkészítéséhez egy kvantitatív, illetve kevert feldolgozási módszert választottunk.

Esettanulmányunk elkészítéséhez a kiválasztott tanár kiválasztott órájában

- a) a 3 kutató egymástól függetlenül kiválasztotta a multikulturális szempontokból leginkább szenzitívnek tekinthető mozzanatok; azokat a részeket vizsgáltuk tovább, amelyek mindhárom kutató választásaiban előfordultak;
- b) ezeket kommunikációs és metakommunikációs elemzésnek vetettük alá;
- c) a kiválasztott részeket egybevetettük a tanárral készült interjúnak azon részeivel, amelyek az elemzésre kiválasztott órai részletekre vonatkoztak;
- d) az adatokat egybevetettük a tanár kérdőívben adott válaszaival;
- e) valamint összekapcsoltuk a tanár demográfiai adataival.

Elemzésünk során a kiválasztott részlet kapcsán figyelembe vettük annak előzményeit és következményeit is a videóra rögzített tanórán, ugyanakkor értelmezési keretünk részét képezte a jelenetre vonatkoztatható tanár által elmondott interjúrészlet is.

A jelenetek megragadásához a kulturális antropológiából ismert sűrű leírás módszerét alkalmaztuk. A módszer háttérében a szemiotikai kultúrafelfogás áll, melynek lényege Geertz szavaival a következő: „Max Weberrel együtt úgy vélem, hogy az ember a jelentések maga szötte hálójában függő állat. A kultúrát tekintem ennek a hálónak, elemzését pedig éppen emiatt nem törvénykereső kísérleti tudománynak, hanem a jelentés nyomába szegődő értelmező tudománynak tartom. A kifejtést tartom céloknak, a felszínen rejtélyes társadalmi kifejezések magyarázatát.” (GEERTZ, 2001, 196)

A kultúra jelenségeinek igazi megragadása a sűrű leírás módszerével lehetséges (szemben a ritka leírással), mely a dolgok pusztá rögzítésén túl a mögöttes jelentéstartalmak magyarázatára is vállalkozik. A jelentésteli struktúrák kiválasztását követően feladatunk az eltérő értelmezési keretek azonosítása és az esetleges egymásra rétegződések, összefonódások felgöngyölítése. Célunk tehát az elemzésben a helyzet lehetséges „olvasatainak” kibontása, minél komplexebben, sűrűbben.

Ugyanakkor leírásunkban a következő szempontokat (is) követjük: elemezzük a tanár nyelvi-tartalmi, tehát kimondott megnyilvánulásait, illetve az ezeket kísérő, de ki nem mondott implicit megnyilvánulásokat is. Emellett a nem nyelvhez kötődő kommunikatív szempontokat is figyelembe vesszük, például nonverbális viselkedést, proxemikát. Ezeket igyekszünk a helyzetben érintett gyerek kapcsán is megragadni.

A kommunikációkutatás klasszikus kérdései is megfelelő támpontot nyújtanak az elemzéshez. Ezek a következők: a szövegek írójának/létrehozójának (ki?) és a kommunikáció tartalmának (mit?) azonosítása, célközönség meghatározása (kinek?), a tények tálalásának mikéntje (hogyan?) és azok hatása.

Összességében elmondható, hogy az alábbi értelmező leírások elkészítéséhez a kulturális szempontokat is figyelembe vevő pedagógia, még inkább a kultúrközi pedagógiai szociálpszichológia, legnagyobb nyomatókkal pedig a kulturális antropológia eszköztárát használtuk fel; elemzésünk tehát e szakterületek metszéspontján helyezkedik el.

A kiválasztott tanár bemutatása

A tanár jellemzésekor a kérdőíves adatokra támaszkodtunk, ezekből emeltük ki a fontosabb demográfiai jellemzőket, valamint azokat az attitűdinális változókat, amelyek a kérdőíves vizsgálat eredményeinek elemzése során szignifikáns összefüggéseket mutattak a multikulturális attitűdökkel (lásd jelen kötetben Nguyen Luu fejezetét: NGUYEN LUU, 2014).

A jelen esettanulmányunkban szereplő női pedagógus a kérdőíves adatfelvétel, illetve az osztálytermi megfigyelés és az interjú idején a 40 és 50 év közötti korosztályba tartozott. Magyarországon született egy vidéki városban, tanulmányait is vidéki városokban végezte, bölcsész szakos középiskolai tanári diplomát szerzett, ezzel egyidejűleg egy nem tanári bölcsész szakon is tanult, jelenleg pedig ismét egyetemre jár, ezúttal már egy más társadalomtudományi témakörben. Felsőfokú tanulmányai során nem tanult külföldön, de később, már a tanári pályafutás alatt részt vett rövidebb (pár napos, 1-2 hetes) külföldi továbbképzéseken, munkautakon. Első generációs értelmiségiként először vidéken tanított, majd Budapestre költözött. Jelenlegi iskolája a harmadik intézmény, ahol pedagógusként dolgozik.

A vizsgálatban megkérdezett másságdimenziókat vizsgálva a kérdőív alapján M. I.-ről⁴ elmondható, hogy a közvetlen, illetve a tágabb család szintjén viszonylag kevésbé volt érintett a különféle másságok vonatkozásában. Homogén nyelvi környezetben nőtt fel, anyanyelve a magyar, gyermekkorában a családban nem használtak más nyelveket. A nagyszülők generációjáig visszamenve a családban senki nem tartozott nemzeti-etnikai, vallási, nyelvi vagy más kisebbségi csoporthoz, és nem jelent meg semmilyen olyan konfliktus vagy feszültség sem a családban, amely ehhez a kérdéskörhöz lett volna kapcsolható.

Közvetlen környezetében szomszédsági, ismerősi szinten találkozott a családjától nyelvileg, nemzetiségi-etnikai szempontból eltérő családokkal, ezen belül M. I. a roma, a tót és a zsidó családokat említette meg, mint közvetlenül megjelenő más csoporthoz tartozó ismerősök. A barátok szintjén roma és zsidó személyek voltak jelen az életében.

⁴ Az M. I. természetesen nem a bemutatott személy valós nevének rövidítése.

Születéskor római katolikusként jegyezték be a szülei, de több mint 5 éve betért, a zsidó vallást gyakorolja. Jelenlegi személyes életében vallásilag a sajátjától eredetileg eltérő csoportba tartozó személyekkel van kapcsolata, nemzetiségileg vagy etnikailag különböző csoportok tagjaival kevésbé. Anyanyelvén kívül egy idegen nyelven jól beszél, ír és olvas, emellett két másik idegen nyelven tud olvasni.

Az interkulturális/multikulturális neveléssel kapcsolatos viszonyulások vizsgálatokor elsőként azt kérdeztük a pedagógusoktól a kérdőívben, hogy mi jut eszükbe a „más, többségitől eltérő kulturális háttérű csoportról”. M. I.-től erre a kérdésre azt a választ kaptuk, hogy: *etnikai kisebbség, szexuális orientáltság okán, LMBT közösség, nemi alapon, kor szerinti (gyermekek)*; így tehát, bár a felsorolás nem teljes, a szakirodalomban és a társadalmi diskurzusban többször szereplő kisebbségi csoportok közül többet is felelevenít. A multikulturális nevelés definícióját viszont – annak ellenére, hogy a kérdőívben megadott információi szerint részt vett egy multikulturális nevelés témájú továbbképzésen – viszonylag szűk értelemben adja meg, főként annak eszközjellegű vonatkozásait kiemelve: *multikulturális eszköz – tábla, internet, google-felület – használata, osztályfőnöki felület meghosszabbítása (facebook profil). Eszközök okos használatára tanítani, előhívható, kreatív tevékenységek előhívása (új gondolatartalmak, új megoldások).*

Berry akkulturációs stratégiáinak iskolai környezetre való alkalmazásának leírásai⁵ közül M. I. az integrációs stratégiát választotta ki, leginkább azzal tud azonosulni. Multikulturális érzékenységét tekintve az átlagnál egy kicsit magasabb pontszámot mutat, 4,36-os értéket (a teljes mintán az átlag 4,0038, szórás 0,47766), vagyis azt mondhatjuk, hogy bár nem rendelkezik kiugróan magas érzékenységgel, van némi nyitottsága a sokféleség iránt; ezt jelezi az is, hogy multikulturális nevelés témájú továbbképzésen vett részt tanári pályafutása során.

A tanulói mássággal kapcsolatos pedagógiai tapasztalata az átlaghoz képest alacsonyabbnak mondható [a teljes mintán az átlag 9,44 (szórás 2,41), míg M. I.-nél ez az érték 9]. Saját értékelése szerint egy kicsivel több tapasztalattal rendelkezik az etnikai mássággal jellemezhető tanulók nevelése, mint a nyelvi, a vallási és a nemzetiségi mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén. Ez érdekes adat olyan szempontból, hogy M. I. jelenleg egy Magyarországon kisebbségi vallási csoporthoz tartozó iskolában tanít, amely vallási közösségnek ő eredetileg nem is volt a tagja, így közvetlen kapcsolata van a vallási mássággal jellemezhető tanulókkal, ugyanakkor feltehetően ez egy viszonylag új tapasztalás a számára, hiszen csak 2011 óta dolgozik az intézményben, előtte más budapesti és vidéki intézményekben oktatott.

A kiválasztott helyzetek kontextusa

Elemzésünk tárgya egy hatodik osztályos irodalomóra egy zsidó vallásos iskolában. Az óra témája Fazekas Mihály *Lúdas Matyi*-ja, melyben Matyi és Döbrögi konfliktusa, Matyi tisztetlenségének azonosítása és Döbrögi büntetésének jogossága merül fel a tanár megközelítésében az aktuális óra fő fókuszaként. Elemzésünkben 2 tanórai helyzet kerül bemutatásra.

Mielőtt belefognánk a részletes elemzésbe, a mögöttes kontextus tisztázása miatt elengedhetetlen néhány előrebocsátott megjegyzés.

⁵ Az akkulturációs stratégiák iskolai környezetre való alkalmazásának leírásait lásd jelen kötetben Nguyen Luu (2014) tanulmányában.

Az egyik, és talán a legátfogóbb, a tanár osztályra irányuló attitűdjei és tényleges reakciói szempontjából az, melyet a tanár mintegy magyarázatként maga is sietve kiemel abban a rövid reflektív leírásban, melyet kérésünkre közvetlenül órák megtartása után rögzített:

„Ez maga volt a hétköznapi. Ők jelenlegi praxisom legmozgékonyabb csapata. Csupa kihívást jelentő személyiség, akik már kőkeményen a digitális nemzedéket jelentik. Náluk minden órán öregszen egy kicsit. Az az érzésem, hogy már nem tudok annyira rugalmas lenni, amennyire ők hajlítgatnak engem.”

Ezt követően 3 „rejtőzködő alkatról” ír az osztályban, mindegyikükhöz hozzáfűz egy-egy beszédes gondolatot. Közülük az elsőként megemlített tanulót, Katát⁶ magunk is fontosnak tartottuk a tanári másságkonstrukció szempontjából, így elemzésünk során az általunk kiválasztott egyik jelenet hozzá kötődik majd.

Szintén fontos lehet azt tudnunk, hogy ez az osztály az aktuális tanév kezdetén állt fel jelenlegi formájában. *„Ez tulajdonképpen egy osztálynak a fele; egy nagyobb osztálylétszámmal voltak, és az idei évben lettek szétkapva kétfelé, mert kezelhetetlen volt az osztály abban a formájában, ahogy voltak.”* A tanár értékelése mentén mindez üdvözlendő, jó döntés volt, és pozitív változásokat eredményezett. Az ő értelmezésében abban az osztályban ez tulajdonképpen előfeltétele volt a hatékony tanári munkának.

A helyzetet közvetlenül befolyásoló tényező pedig az, hogy az osztály testnevelésóra után érkezik a magyaróra. Ilyenkor általában magasabb az aktivitási szint, és időt vesz igénybe, míg átállnak az egyébként megszokott tantermi működésre. A tanár szerint ez az oka annak, hogy az elején „nyüzsgő az osztály”. A tanár által az interjúban többször is használt kifejezés az osztályra, hogy „méhkas”. Ezt a metaforaszerűen működő elnevezést jól példázza az óra elejének hangulata. Az óra tanmenetben meghatározott témájával való foglalkozás 3-4 perc elteltével kezdődik meg.

Mind az órai megfigyelések jegyzőkönyvei, mint a tanári forró leírás, az interjú és a tanórai videós anyag spontán módon villantja fel a képet azokról a tanulókról, akik a „mások” körét alkotják a tanári konstrukcióban. Az osztály fentebb felsorolt, bármely fórumon történő jellemzéséből tulajdonképpen az osztály fele kimarad. Ők azok, akikről nem beszélünk, akikről nincs szó a tanulói sokféleség kapcsán. Ők alkotják azt a tanulói kört, akik nem térnek el feltűnően egy elővételezett és szintén megkonstruált normától.

Az óra elején a tanár felidézti az eddig tanultakat Lúdas Matyival kapcsolatban. Kérdéseket tesz fel, melyekre a gyerekek válaszolnak. Nincs minden helyzetben következetesen betartva, de jelentkezéssel vagy egyéb jelzéssel a gyerekeknek jelezniük kell, ha szeretnének megszólalni. Ennél a résznél a tanár időnként odafordul egy-egy gyerekhez, és név szerint szólítja meg, direkt neki címez egy-egy kérdést, és tőle egyedül várja a választ, vagy a kérdés megfogalmazása után direkt adott tanuló felé fordul. Az ilyen helyzetekben a többi gyerek számára az osztálytársukkal tartott tanári szemkontaktus (is) jelzi, hogy éppen most ki következik. Ez expliciten kimondva is megjelenik egyszer, amikor valaki bekiabál, és a tanár felhívja erre a figyelmét.

Az osztályteremben három sorban, soronként 2, illetve 3-3 kétszemélyes asztal helyezkedik el. Ezekkel szemben nagyobb tanári asztal, az asztal mögött hagyományos tábla, melyre a tanár krétával jegyzetel az óra során. Az óra alapvetően frontális munkaformában zajlik, gyakorlati a tanári kérdések, illetve dialógusok. Az osztályban 15 tanuló van (7 fiú és 6 lány), hiányzó nincs.

⁶ A fejezetben használt keresztnévek fantázianevek.

1. A HELYZET LEÍRÁSA

Az órának ebben a részében azt boncolgatja az osztály, hogy jogos volt-e Matyi tiszteletlenségéért az 50 botütésnyi büntetés. A tanár kérdései, kommentárjai, jelennel történő párhuzamba állításai mentén – *Veled ez ma megtörténhetne? Miért nem?* – a diákok maguk is megfogalmazzák, hogy igen, hiszen Döbröginek a joga abból eredt, hogy ő volt a földesúr, Matyi pedig az ő tulajdonában állt jobbágyként. A tanár az elhangzottak alapján vázlatot ír a táblára: *Meddig terjed Döbrögi joga? Ameddig az ő földjén vannak, és csak a középkorban (hiszen utána már nem él ez a státus).* A vázlat két újabb elemének táblára kerülése után a tanár az osztály felé fordulva a tábla előtt állva összegzi a lényegét. *Itt van egy nagyon fontos, amit összeraktunk, hogy addig teheti meg ezt Döbrögi, amíg a földjén van* (rámutat közben azokra a diákokra, akik a fő kulcsgondolatokat hozzátették, majd a táblára mutat), *mert ez határozza meg, innen van neki a joga és* (már felfelé tartott mutatóujjal mondja) *csak a középkorban. És itt kell egy picit megállnom, mert a Z. valamit mondott.* Ezután megszólítja Z.-t, elevenítse fel, amit az előbb mondott. Kis vita kezdődik, hogy ki mondta igaziból azt, amire a tanár gondolhat, de Z. újbóli tanári felszólításra, *Mit mondtál?*, azt válaszolja, *Azért egy 13 évest azért mégse kéne megverni.* Mikor ez elhangzik, a tanár a táblához siet, jelezvén, hogy ez fontos, fel kell kerülnie a táblára, de a tábla előtt megfordul, kérdő arckifejezéssel néz az osztályra, hogy *Akkor most milyen elvárás szerint kéne* – mindezt figyelembe venni? Ez utóbbi már nincs hangosan kimondva, csak implicit módon jelezve, mert ebben a pillanatban Kata szól közbe hirtelen: *Nem volt még szólásszabadság!* A tanár eleinte akaratlanul kinyújtja felé az ujját (ezzel mintegy felszólítaná), majd jelzi, hogy nem érti, „hogy jön ez ide”. Arcán hirtelen megdöbbenés és gyors egymásutániságban csodálkozás, majd szinte megkülönböztethetetlenül mosoly, mely belesimul az osztály visszafogott nevetgélésébe. Nem hangzik el kommentár, mert tovább zajlanak a történések. Az egyik tanuló jelentkezik, a tanár észreveszi, apró biccentéssel jelzi, hogy tessék. A tanuló: *Nem a nyilvánosság előtt kellett volna megaláznia, hanem személyesen...* Amit ezután mondani akar, belevész az osztály egyre hangosabb neszezésébe. A tanár visszakérdez: *Tehát te úgy gondolod, hogy ha én megfogom X-et* (az egyik osztálytárs, akivel korábban volt egy kisebb szóváltás), *mert már érik a helyzet, érik a helyzet* (az osztály kuncog, a tanár ezzel szinkron mosolygó arckifejezéssel folytatja), *és elviszi valahova, ahol senki sem láthatja, és ott megveri, akkor az rendben van?* Többen is válaszolnak erre, próbálják magyarázni, hogyan érthette osztálytársuk, van, akinek érteni a mondandóját, és van, akiét nem. A tanár viccesen visszakérdez, *Te úgy gondolod, hogy jobb, ha az egész osztály ott van?* Újra jelentkezik az első megszólaló, tanár ránéz, mondhatja: *Egy 13 éves gyereket miért 50 botütéssel büntetnek?* – erre bekiabálás az első sorból, *Jobb lett volna 49-cel?* Nevetés, majd mindenki mondja újból a véleményét, az alaphangerő fokozódik. A tanár azt mondja: *Nagyon örülök, mert pontosan az fog történni lassan a teremben, ami Lúdas Matyi megjelenése után nem sokkal Magyarországon is történt, ...* Itt folytatná, de Kata közbeszól: *Legalább most van kamera!* (Utalván a mi jelenlétünkre a teremben, kutatás zajlik, két kamera van bent, két kameraman és két megfigyelő jelenlétével.) A tanár meglepődik a közbeszólás hallatán, olyan gesztust tesz, mely azt fejezi ki, hogy „tessék, mi van?!” (Felé fordulva kicsit megrázza a fejét, miközben szemét összeráncolja, nyakát behúzza.) *Kata, már megint egy kicsit lemaradtál egy számvetéssel, szerintem. Ott tartottunk tulajdonképpen, hogy az kezd lassan történni, ami a Lúdas Matyi megjelenése után Magyarországon is történt* – Kata: *Jaaa! –, akkor nem volt kamera, csak így szólok csöndben, jó?* Majd felveszi újra a szálát, és reagál a korábban megszólaló tanuló által elmondottakra.

A HELYZET ÉRTELMEZÉSE

Ahhoz, hogy értsük a történeteket, tudnunk kell, hogy mi volt e jelenetek előzménye az órán, konkrétan Kata addigi órai jelenlétét kell megrajzolni, majd a tanárral készített interjú alapján összegezni a Katával kapcsolatos tanári elgondolásokat.

Térbeli elhelyezkedését tekintve a videóra vett óra során Kata az ablak melletti padosorban, a legelső asztalnál egyedül ül. Ez rögtön fel is tűnik, hiszen aktuálisan ő az egyetlen az osztályban, aki mellett nem ül senki.

Az óra elején, mikor tanári kérdések mentén a korábbi tananyag felidézése zajlik, Kata a hozzá intézett kérdésre jól válaszol.

Amikor az új tananyag bevezetése elindul, és mindehhez szükség lesz a tankönyvre, akkor a tanár észreveszi, hogy Katának nincs tankönyve. A középső padosor első asztalánál ülő két fiút megkéri, hogy tegyék középre egyikük könyvét, a másik könyvet pedig átnyújtja Katának. *Mert Kata nagyon felkészült...* – egyéb tanári kommentár nincs.

Körülbelül 10 perc eltelte után, mialatt tanári irányítással a diákok felolvasnak, megvitatnak dolgokat az új anyag kapcsán, a tanár kiszól Katának: *Őő Kata, tudom, hogy felelni fogsz valószínűleg, de ez most minket nagyon zavar. Jó? Köszönöm.* A tanár feltételezi, hogy Kata a következő órán felelni fog, mert kissé az ablak felé fordulva egy ideje már kivonja magát a tanórából, és elkezd halványan beszélni, olvasni magának a másik tananyagot. Kinyitotta a számára szükséges könyvet, és a magyar tankönyv fölé helyezte. A tanár valószínűsíthetően ezt már korábban észrevette, korábban nem szólt rá (ennek jelét sem a videón, sem az órai megfigyelési jegyzőkönyveken nem észlelni), csak ezen a ponton megkérte, hogy a motyogást hagyja abba. Nem állítja le Kata ide nem illő cselekvését. Sem a kiszólásban, sem a hiányzó tankönyv átnyújtásakor nem érezhető nagyobb feszültség a tanári jelenlétben.

Kb. 8 perc múlva a tanár ismét hozzá fordul, és megkérdi: *Mi a gond, Kata? – Semmi. – Akkor jó.* És halad tovább a tananyagban.

Kicsivel később Kata már szinte teljesen az ablak felé fordul, testi pozíciójával is mintegy jelzi, ő már nem itt van. Ezután történik a fentebb leírt jelenetünk.

A jelenet kapcsán az interjú során az interjúkészítő kérdésére válaszolva a tanár a következőket mondja: *Most nem emlékszem, hogy a Kata pontosan mit mondott. Az én megállásomon látom, hogy számolok vissza 10-ig. Ez azért volt, mert a Kata valami olyan bődületes baromságot mondott, aminek semmi köze nem volt az eddig megbeszéltekhez és Lúdas Matyihoz sem, és az osztálynak a röhögése ennek szólt, hogy a Kata már megint nem tudja, hogy hol van, ez nagyon jellemző a Katára.*

A visszaszámolás azt a célt szolgálja, hogy elkerülhető legyen, hogy akaratlanul hangosan ő is felneveessen a többi gyerekkel együtt. Ahogy mondja, nem szeretné megbántani Katát. A kérdésre, hogy vajon miért vág így közbe időnként, a tanár így válaszol: *Mert ő azt hiszi, hogy a kérdésre válaszol. Tehát ő elkap valamit, amit ő lefordít magának, csak sem az anyaghoz, sem a helyhez, sem semmihez nem stimel.* A tanár tehát hangsúlyozza, hogy ami elhangzott, az nagyon nem illett a helyzethez.

Azért is tartottuk fontosnak ilyen részletesen idézni a jelenetet, mert a felvételen hallani, hogy mit is szűr be Kata. Ahogy látható, Kata reakciója valóban késik, de csak egy tartalmi/gondolati egységgel marad el mindkét esetben az elhangzottakhoz képest. De a hozzászólása alapvetően egyik esetben sem teljességgel „rendszeridegen”.

Azt a tanári elképzelést, ami a helyzet mögött van, így fogalmazza meg nekünk a forró leírásban: „*Kata most is inkább földrajzra készült. Ő nagyon nehéz helyzettel küzd otthon, és ha kell, akkor agresszióval is küzd a figyelemért.*”

A tanárban a diákkal kapcsolatos eddigi tapasztalatai mentén megkonstruálódik az elképzelés arról, hogy ez a diák milyen, miért is olyan, amilyen, és hogy ezekből következően miképpen érdemes vele bánni. Mindhárom folyamat – a személyészelelés, attribúció/oktulajdonítás, és mindezek cselekvésbe történő átfordítása – bonyolult társas jelenség, mely számos torzító hatásnak van kitéve, melyek kognitív működésünkbe itatódnak, és hétköznapi interakcióinkat mélyen áthatják. A tanárok másságkonstrukciói is ide kötődnek (FISKE, 2006).

A társadalmi csoportok és egyének, esetünkben a tanulói csoportok és egyének heterogenitása jellemzően valós vagy valósnak vélt (biológiai, szociológiai, antropológiai stb. is leírható) alapokra visszavezethető sokféleség. Mindez abban az értelemben szociális konstrukció, hogy egy értelmezői közösség a lehetséges különbségelemek közül egyeseket tudatilag megkonstruál, ezeknek eltérő jelentéseket és jelentőséget tulajdonít, s ezek alapján a saját cselekvéseket befolyásoló következtetéseket von le. Ebben a folyamatban gyökerezik, hogy a napi munka során hogyan kezeli majd ezeket a másságokat.

Nézzük tehát, hogy Kata esetében mik lesznek ezek az elemek! Az interjúból kiderül, hogy Kata SNI diagnózissal rendelkezik (diszkalkúlia), de mégsem ez a legfontosabb elem; sokkal inkább valamiféle pszichológiai, illetve szociológiai másság. A pszichológiai értelmezési tartományba esik túlzott agressziója (*üvöltött, artikulátlanul üvöltött az osztályban*), ösztönvezéreltsége (*most már szocializált lényként van jelen az osztályban*), szocializálatlansága (*öbelőle a kamaszkor azt hozta ki, hogy ilyen végletesen lehántotta magáról az ilyen szocializációs szükségleteket*), testképzavara (*3-4 számmal kisebb ruhákat vett fel; nagyon sokszor szétszakadt rajta a ruha*). Ápolatlansága már a másik – szociológiai másság – tartományba is átnyúlik, onnan kiindulva is értelmezhetővé válik a konstrukcióban. Ebben a tartományban egy alacsony szocio-ökonómiai státussal rendelkező család képe rajzolódik meg előttünk (alig több mint 30 négyzetméteres lakás, 4 gyerek, a megélhetésért küzdő, több műszakban dolgozó, gyerekeit egyedül nevelő édesanya). A két tartomány átfedi egymást a szülő-gyerek kötődés nem megfelelő alakulásának tematizálásakor. Ez utóbbi kettő (a szociológiai másság, illetve a közös tartomány) már inkább az oktulajdonítások területe, tehát Kata viselkedése nagyrészt ezekkel az okokkal magyarázódik, de az okok és az okozatok összjátéka nem feltétlenül tisztázható.

Milyen viselkedésszintű válaszok körvonalazódnak a fentiek alapján az osztálytermi munkára vonatkozólag? A tanuló ültetése kapcsán az oktatás hatékonysága érdekében betartandó irányvonal az, hogy egyedül kell ülnie: *órán nem lehet mellette senki, mert abban a pillanatban, hogy a közelébe kerül egy ember, az számára kényszer arra, hogy szociális kapcsolatot létesítsen, és semmilyen formában nem jut el hozzá a tananyag. Tehát ő akkor kilép az órai helyzetből.* A helyzetből való kivonódásra láttunk mi is példát az órai jelenetben, bár nem ebből az okból. Valós mindennapi tapasztalat áll tehát e gyakorlat háttérben, és a tanár hozzáteszi azt is, hogy ez alkalommal Kata nyugodtabb formában volt, lehetséges, hogy azért, mert testnevelésóráról érkezett az osztály magyaráróra.⁷

⁷ Mindazonáltal, mint korábban – az osztály egészének viselkedésére vonatkozóan – már láttuk, ugyanez a tény ellenkező értelmű tanári magyarázatra is felhasználható.

A tanár hozzáállásán az egész óra folyamán tükröződik Kata „másságának” tolerálása, annak elfogadásából indított viselkedéses megnyilvánulásokat látunk. Már a korábban kialakított gyakorlat is (hogy üljön egyedül) ennek figyelembevételéről árulkodik. A tanár visszafogottsága az elő nem vett tankönyv kapcsán, az erőteljes és szankcionáló jellegű reakciók relatív hiánya annak kapcsán, hogy Kata teljesen kivonódik az óra menetéből, szintén ennek részét képezik. Ugyanakkor annak elővételezése, hogy Kata órai beszólásai teljességgel helyzetidegenek, szintén e másságkonstrukció mentén generálódik.

A diáktársak reakciói a tanár interpretációjában szintén elfogadók, Kata a „furcsaságai” ellenére nincs a periférián. Amikor egy-egy ilyen disszonáns helyzet létrejön egy órán, gyakran az osztálytársak lesznek azok, akik „helyrerakják” Katát, elmondják neki, hol tartanak, miről van éppen szó. Mindemellett a videón és a leírt jelenetben is láthatjuk, hogy az osztálytársak nevetéssel reagálnak a helyzetben. A tanár felfogásában Kata éppen ezen a ponton találja meg a maga helyét az osztályban, az osztálybohóc szerepét felvállalván tud kapcsolódni a közösséghez.

A viselkedéses válaszok áttekintésekor fontos kiemelnünk, hogy tantestületi szinten is elkezdtek gondolkodni Kata helyzetéről, szeretnének közösen kialakítani valamiféle konszenzuson alapuló egységes hozzáállást, és ezzel megelőzni a jövőben Kata körül szerintük nagy eséllyel felbukkanó problémák eskalálódását.

Az interjúban annál a pontnál, hogy miért nem történik verbális jelzés arra vonatkozóan, hogy esetleg nem helyes, ha az osztály nevetéssel reagál Katára,⁸ a tanár maga fogalmazza meg, *hogy valószínűleg azért, mert az én tudatomban a Kata már egy más.*

Ezzel a gondolattal jól illusztrálható az a szükségyszerűség, amit az etnocentrizmus szóval lehetne illetni, de hangsúlyozottan értékszemlelesen használva azt. Ha visszatérünk egy gondolat erejéig a fejezet elején már említett Clifford Geertzhez, akkor azt mondhatjuk, hogy minden ember a saját kultúrája⁹ által formált lény, és a saját kulturális pozíción vezérelte látásmód jelenti a fő irányt a körülöttünk lévő helyzetek értelmezéséhez. Önmagunk elhelyezése abban a társas világban, mely körülvesz minket, alapvető késztetés. Itt sem történik más, mint kijelölődik egy pozíció, ami a sajátom, ami normatívnak tekintett, és akik ettől eltérnek, „mások”. Ez olyan kognitív szerveződést jelent, melyben „másokat” magamtól biztonságos távolságban tudom elhelyezni. A „mások” tulajdonságainak megkonstruálása fontos határkijelölő funkcióit lát el. Ez a folyamat akkor merül fel, mikor a kulturális különbségek relevánssá válnak az interakciókban, az egész folyamat meglehetősen dinamikus és szituatív (az etnicitás kapcsán erről lásd bővebben BARTH, 1996; BRUBAKER, 2001).

Jelen helyzetben két olyan mozzanatot azonosíthatunk, mely erősítheti e folyamat jelenlétét. A kutatás során megkérdezett tanárok sokszor explicitté tették, hogy hiányoznak azok a fórumok, ahol támogatást kapnának a tanulói sokféleség¹⁰ kezelésével kapcsolatban (vö. a jelen kötetből: NÉMETH–Cs. CZACHESZ–GORDON GYÖRI, 2014). Másrészt a tanári munka során egy olyan

⁸ Ami azért is szembeötlő, merthogy az óra egyik fő témája a tiszteltlenség fogalmának relativizálása Lúdas Matyi történetében.

⁹ Az általunk használt felfogásban a kultúra fogalma tágan értermezett. Eltér a hétköznapi értelemben használt „kultúra, kulturált” kifejezésektől. Minden „emberi létezésnek” van kultúrája, a kérdés éppen az, hogy mi teszi azt jellegzetesen egyedülállóvá. Erre vonatkozóan lásd a jelen kiadványunk párhuzamos kötetének bevezetőjében írottakat is (GORDON GYÖRI, 2014).

¹⁰ A tanulói sokféleséget tágan értelmezve a következőképpen határozhatjuk meg: az adott értelmezői közösség által feltételezett standardhoz képesti deviálás az élet valamely területén.

háttérmotivációból is táplálkoz(hat)nak ezek a folyamatok, amelynek célja a jóindulatú odafordulás. Tehát a tanárok részben azért is próbálnak másságokat beazonosítani, illetve akár a tanulóra vonatkozó potenciális másságokat maguk is megkonstruálni a kogníciójukban, hogy a jelenben meglévő szociális helyzetekre vonatkozóan konkrétan, illetve a jövőben elképzelhetőekre vonatkozóan preventíven tudjanak aztán tenni az adott tanuló érdekében. Ez a másságkonstruálás azért tér el gyökeresen a hétköznaptól, mert akár a tanár által tudatosan kezelt, akár általa nem tudatosított módon, de pedagógiai intenció, vagyis a pedagógiai beavatkozás szándéka, lehetősége, ennek lehetővé tételének mozzanata jelenik meg benne. Ezért e jelenséget terminológiailag érdemes *pedagógiai célzatú másságkonstruálás* néven elkülöníteni a hasonlóknak látszó, de éppen lényegét tekintve másképp zajló és más funkciókat betöltő hétköznapi másságkonstruálási kognitív és társas folyamatoktól.

Ugyanakkor – mint a jelen esetben is látható – a leválasztás kognitív momentuma azt a célt is szolgálja, hogy az egyén (a tanár) ne sérüljön meg pszichológiailag. A tanári szerepben tehát ez olyan megküzdési folyamatként is értelmezhető, mely kiküszöböli, hogy a diák túl közel kerüljön, hiszen ebben az esetben hamar felmerülne az érzelmi túlterhelés vagy a kiegész veszélye. Vagyis a leválasztás célja többek között az, vagy az is lehet, hogy a tanár *pedagógiailag* továbbra is *dolgozni tudjon* az adott másságkonstrukción, a konkrét diák általa észlelt másságán.

A következő gondolatban meg is fogalmazódik mindez: *tehát azt például abszolút érzem, hogy legszívesebben ezt a kislányt hazavinném, de nem tehetem meg, mert nagyon sok ilyen lehetne még hazavinnem. Tehát hogy tudom azt, hogy a gondoskodás, a cirógatás, minden nagyon hiányzik a Kata számára, de ha abban a pillanatban ezt osztály előtt megtenném, vagy az osztály előtt elindítanám, tehát nekem ebből volt rossz tapasztalatom, hogy ez hogyan fordult vissza rám is.*

Ezt a nehézséget igyekeznek áthidalni a tanárok jelen esetben a tantestületi szinten kialakított közös konszenzussal is, mely igényeik szerint egységesen támogatná, és egyben szabályozná is a Katával kapcsolatban felmerülő bizonytalanságokat, szakmai szintre terelvé a korábban egyéni szinten megélt ambivalenciát. A tanár meg is fogalmazza, hogy amíg nem jutnak dűlőre, *addig a Katával kapcsolatban én három lépés távolságban vagyok. Az esetleg hiányzó formális szakmai fórumok helyét úgy tűnik, alkalmasint az ilyen, informálisan szerveződő tanári műhelyek pótolják, melyek a fenti értelemben társas támogatást is jelentenek.*

2. A HELYZET LEÍRÁSA

A második helyzetben a (nem anya)nyelvi kompetencia, illetve inkompetencia kérdései jelennek meg markánsan. Az ehhez közvetlenül kapcsolódó pedagógiai kontextus az, hogy a videón rögzített óra során a tanár a Turcsányi Márta által írt és szerkesztett irodalomtankönyvből tanította Fazekas Mihály *Lúdas Matyi* című munkáját, márpedig e tankönyvben a közel 200 éve keletkezett műnek nem a mai magyar nyelvi átírata, hanem eredeti nyelvű és helyesírású változata található meg.

Magyartanítás szempontjából felmerülhet, hogy milyen érvek szólnak éppen aktuálisan az eredeti mű mellett; bár e döntésnek mindenképpen előnye, hogy a tanulók az eredeti szöveget, az eredeti művet ismerik meg, ez azonban viszonylag nehezen olvasható, s emiatt a gyerekeknek esetleg nehezebb eljutniuk a mű valós esztétikai értékeiig. Osztályonként változhat, hogy egy tanár e szövegváltozat órai felhasználása mellett dönt-e vagy sem. A kérdés kapcsán a tanár az interjúban elmondja, hogy a szöveg egyrészről tartalmaz olyan szavakat, amelyek segítségével

kifejezetten rá tudnak fókuszálni az órán arra a konfliktusra, hogy miért tiszteletlen Matyi (vagyis az eredeti műben szereplő „magamla” kifejezés értelmezésével körül lehet járni ezt a témát), másrészről a tanár kiemeli, hogy (...) *ők nagyon keveset olvasnak régi szöveget, eleve keveset olvasnak. Tehát ez nem az az osztály, ahol..., nagyon kevés gyerek van, aki rendszeresen olvas, és rá lehet venni pluszolgok elolvasására is. És főleg régies szövegekkel nem nagyon szeretnek bajlódni.* – Éppen ezért érdemes velük az órán olvastatni a szöveget azért, hogy egy kicsit megízleljék az eredeti művet is.

A kiválasztott helyzet az órának az a része, amikor ezt a viszonylag nehezen értelmezhető szöveget elemzi közösen az osztály a tanárral együtt, és éppen elérkeznek néhány, a tanár által fontosnak vélt jelzőhöz: *Biztos, hogy ez már nem nagyon jó lesz, de van még egy nagyon jó jelző, amit meg fogunk nézni. Azt írja, hogy – „Így szólott nyers-nyakason.” Na, ezt kellene nekem megmagyarázni valakinek.* A tanár a padosorok mellől a tanári asztalhoz sétál, miközben annak érdekében is teszi fel ezt a kérdést, hogy később az idézetet pontosan fel tudja olvasni a könyvből. A kérdésnél már az asztal mögött áll, szemben az osztállyal, és várja a választ, ami egy gyerektől meg is érkezik, még a kérdés teljes befejezése előtt. Az első tipp az, hogy „hidegvérrel”, amire a tanár összehúzott szemöldökkel nemlegesen rázva a fejét mondja, hogy *Nem*, hiszen nem ez a helyes válasz. Ezt követően további felvetések is érkeznek a gyerekektől, például, hogy „idegesen”, „nyugodtan”, a gyerekek részéről bekiabálással egyre több minden hangzik el, míg végül a tanár most már felemelt kézzel és előre, majd felfelé mutató mutatóujjal nyomatékosan teszi fel a kérdést, hogy „Mit jelent, ha valaki nyersen szól?”. A gyerekek többsége a tanárra néz, és egy pillanatra úgy tűnik, hogy kifogytak a válaszokból, de az első padban ülő gyerek egy újabb ötlettel rukkol elő. Ez először megint csak nem bizonyul jónak, mert a tanár nem reagál rá, de aztán az a megfajtás hangzik el, hogy „erősen”, ezt egy lefelé irányuló mozdulattal is mutatja a gyerek, nehogy félreérthető legyen, és ezzel már sikert arat. A tanár nyomatékosítja, hogy igen. *Erősen, nagyon határozottan, és...* a kezével, nagyujjával elkezdi számolni, majd egy szünetet hagy, ezzel is jelezve, hogy van még jelentés, amit ki kellene bontani. Rövid csöndet követően az egyik gyerek halkán megfogalmaz valamit, amit csak úgy lehet hallani, ha a tanár közelebb megy és lehajol. A gyerek egy picit megjátszottan semleges arccal, azzal a „nagyfiú vagyok és merem mondani” kifejezéssel mondja ki a szót, mellette viszont a padtársa mosolyog, somolyog, mintha valami huncut, vicces dologról lenne éppen szó. A tanár nagyon határozottan azt mondja, hogy „Így van! Bizony benne van az, hogy a nyersben, a nyersben, ha valaki nagyon nyers viselkedésű, az benne van, hogy olyan bárdolatlan, olyan neveletlen, olyan tiszteletlen, amit így egyszerűen Máté a ti nyelveteken úgy adott vissza, hogy „bunkó”, így van! Tehát egy nagyon fontos, hogy semmiféle finomság nem volt, ezt kérem, nagyon kérem, hogy jegyezzétek, ugyanis a történet szempontjából ez kiemelkedően fontos, hogy Matyi itt most hogyan szólalt meg. Ahogy ezeket mondja a tanár, a gyerek padjától visszasétál a tanári asztal elejéhez, és azt megtámasztva megáll, ismételt frontális helyzetbe helyezkedik. A mondandója vége felé, amikor azt szeretné kiemelni, hogy milyen fontos ez az aspektus, akkor már felemelt mutatóujjal, szinte az ég felé nyúlva, erőteljesen rázza az ujját. Ezt követően jön a következő szó, amit szintén meg kell beszélni, azért megkérdezi a tanár, hogy *És milyen az, ha valaki nyakas?* A kérdést nemverbális gesztusokkal is kíséri a tanár, a nyakas szónál ökölbe szorítja a kezét és tesz egy lefelé irányuló, határozott mozdulatot, kifejezve ezzel a szó jelentését. Kis szünet után a hátsó padosorból érkezik egy megfajtás, hogy: „magas”; az első padosorból enyhe nevetés hallatszódik ennek hallatán. A tanár a megoldásra rögtön reagál, kinyújtott karral, a gyerekre mutatóujjal rámutatva mondja, hogy „Léna, te ezt

valószínű nem érzed, mert ehhez kell az anyanyelvi beszélők kompetenciája, úgyhogy te szerintem ezért nem érzed. De akkor máris mondok nektek egy nagyon jó példamondatot, hátha valaki ebből kitalálja. A mondat végénél a tanár leereszti a karját, mintegy ezzel is kifejezve, és a szövegben is jelezve, hiszen az egyes számról, többes számra vált, hogy a figyelem Lénáról most már az egész osztályra kerül át, a szó jelentésének tisztázása mindenki feladata innentől kezdve. *Amikor valaki nem akarja megcsinálni, amit a másik szeretne, és már többször felhívja rá a figyelmet, és azt mondja rá neki a másik, hogy „De ne legyél már ennyire nyakas, hát nem hiszem el...”* Ezen a ponton néhányan bekiabálnak egy-egy megfajtást, hogy „makacs”, illetve „akaratos”. A tanár helyeslően bólogat és közben azt mondja, hogy „Makacs, így van, pontosan, akaratos, makacs, kitartó, pontosan.” Majd a tanár egy magatartási problémára figyel fel, ami eltéríti a témától, ezért jelzi is a problémát annak a gyerekeknek, akiről szó van. Ezt követően visszatér a nyers-nyakasan kifejezés jelentéséhez, röviden összefoglalja, majd a táblára felírja az így közösen átbeszélt jelentést: kitartóan, makacsul, tiszteletlenül.

A HELYZET ÉRTELMEZÉSE

A fenti osztálytermi helyzetet azért tettük az elemzés tárgyává, mert e jelenetben expliciten előkerült a nyelvi másság, a nyelvi kompetencia, illetve kompetencia hiányának tanórai kérdése. A jelenet segítségével szeretnénk elemezni, hogy vajon a többnyelvűséggel, nyelvi kompetencia kérdéseivel összefüggő pedagógiai helyzetekben milyen tudatos és nem tudatos válaszokat ad a pedagógus, illetve mindezekhez kapcsolódóan milyen leírásokat és értelmezéseket fogalmaz meg a tanár a gyerekekről, illetve magáról a helyzetről.

A kommunikációs helyzet elemzését a „ki” kérdés pontos megválaszolásával kezdjük. Az osztálytermi helyzetben a tanárt tekintjük a „szöveg írójának”, az elsődleges közlő/kommunikátor” szerepében lévő személynek, ezért elemzésünk tárgya maga a tanár. A korábbiakban a tanár demográfiai jellemzőit, valamint multikulturális attitűdjét, illetve a multikulturális attitűddel összefüggő egyéb konstruktumokat leírtuk már. Jelen elemzéshez a nyelvi másságra vonatkozó kérdések közül emelnénk ki néhány fontosabb elemet. A gyerekek nyelvi másságával összefüggő kérdések jobb megértésére saját értékelésében ugyan nem maximális, de megfelelő erőfeszítéseket tesz a tanár (egy 5-fokú Likert-skálán 4-es értéket ad). Viszont ezen a területen viszonylag kevesebb tapasztalata van, nem sok nyelvi mássággal jellemezhető gyerekekkel találkozott, ahogyan azt korábban is írtuk. Amennyiben találkozik velük, úgy nagyon elfogadó attitűdöt érez magában, egyáltalán nem válik türelmetlenné, nem frusztrálja, ha olyan tanulókkal beszél, akik nem beszélnek a magyar nyelvet, gyenge a nyelvtudásuk vagy akcentussal beszélnek a nyelvet. Sőt, az erős akcentust inkább pozitívnak találja. Az eltérő nyelvű tanulókkal való kommunikáció negatív vonatkozásait inkább a különböző kommunikációs szokásokban látja, ezek miatt néha kényelmetlenül érzi magát.

A „kinek” kérdésre vonatkozóan a helyzet megértéséhez szükséges háttér-információkat a tanártól kapjuk meg, aki a „forró leírásban” a többnyelvű tanulóra vonatkozóan a következőket írja le: *Léna az egyik legszorgalmasabb kislány. Ő Izraelből érkezett, neki a magyar a második nyelv. Ettől függetlenül az egyik legaktívabb órai szereplő, még akkor is, ha olyan nehéz a szöveg, mint a Lúdas Matyié.* Emellett az interjúban elhangzik az is, hogy a gyermek édesapja magyar, az édesanyja izraeli, a gyermek Izraelben született és egy ideig ott is nevelkedett, így az anyanyelve az ivrit, a második nyelve pedig a magyar. A gyermek elsős kora óta tanul Magyarországon, kez-

dettől fogva a jelenlegi iskolájába jár. A magyar nyelvi hátrány leküzdése érdekében első osztálytól kezdve kap külön nyelvi fejlesztést és nyelvi korrepetálást, emiatt viszonylag jó nyelvi kompetenciája alakult ki, azonban a nyelvi problémák még jelenleg is néha megjelennek nála. Mindemellett a tanuló nagyon érdeklődő és szorgalmas, „*meg akarom csinálni típusú kislány*” a tanár megítélése szerint; emiatt a magyar nyelvi kompetenciára vonatkozó helyzete inkább kihívásként, semmint problémaként értelmezhető. A tanár elbeszéléseire hagyatkozva tehát arra következtetünk, hogy Léna esetében mindenképpen kettős nyelvi identitás feltételezhető; a nyelvi másság érzékelése és konstrukciója jelen van tanári és diákoldaltól is, amire a tanuló válasza az aktivitás, a még nagyobb erőfeszítés, a tanáré pedig – a kérdőív alapján azt mondhatnánk – várhatóan a toleráló támogatás.

A kommunikáció tartalmát („mit” kérdés), a kommunikáció módját („hogyan” kérdés) és a kommunikáció hatását együttesen tudjuk leírni, egymásnak akár ellentmondó állításokat is megfogalmazva, hiszen a különböző kommunikációs módok, a lehetséges észlelt kontextus és az ebből fakadó értelmezési lehetőségek meghatározzák a feltételezett hatást is. Az elemzett helyzetben verbálisan egyértelműen a gyermek nyelvi inkompetenciájának kifejezése jelenik meg a tanár részéről a tanulóra vonatkozóan: „*Léna, te ezt valószínű nem érzed, mert ehhez kell az anyanyelvi beszélők kompetenciája, úgyhogy te szerintem ezért nem érzed.*” Ezzel a verbális tartalommal, illetve emellett a videofelvételen észlelhető nemverbális jelzésekkel (a tanulóra irányuló kinyújtott karral és rámutató kéztartással) a pedagógus kiemeli a tanulót a többi tanuló közül, egy olyan helyzetben, ahol láthatóan senki más sem tudja a választ, vagy nem biztos benne. A nyakas szó jelentésére vonatkozó közös, osztálytermi munkát megelőzi egy másik szó (*nyers*) jelentésének pontosítása, amelynek során a gyerekek több körben megfogalmazott helytelen válaszok után jutnak el a tanár segítségével a jó megoldásig. A második szó esetében az első helytelen választ a nem anyanyelvi tanuló adja, az előző szónál tapasztalt osztálytermi munkát is figyelembe véve azonban nem feltételezhető egyértelműen, hogy a hibás megoldás az anyanyelvi hátrányból fakad. Ezt a kételyt megerősíti az a megfigyelés, hogy mások nem jelentkeznek a második szó megoldására, valószínűleg ők sem tudják. Valamint a tanár reakciója is összhangban áll ezzel az értelmezéssel, hiszen Léna inkompetenciájának kiemelése után, a szó magyarázatára hozott példát már az egész osztálynak címezve, többes számot használva mondja el, ezzel is kifejezve, hogy feltételezése szerint más sem tudja a pontos választ, éppen ezért szükség van a bővebb tanári kifejtésre. Ilyen módon a helyzetnek lehetséges egy olyan értelmezése, hogy a pedagógus kiemeli és megerősíti a nem anyanyelvi kompetenciával rendelkező tanuló „inkompetenciáját”, olyan nyelvi különbséget vagy hátrányt teremtve meg – de legalábbis explicálva – ezzel, amely önmagában, éppen akkor nem lett volna kirívó a tanári reakció nélkül. Ennek a kiemelésnek a hatását a tanuló perspektívája nélkül csak korlátozottan tudjuk értelmezni és értékelni, tehát nem tudhatjuk, hogy a tanári reakciót valóban kiemelésként élte-e meg a tanuló, és hogy számára ez pozitív volt-e vagy negatív, illetve hogy milyen egyéb módokon konstruálja meg a tanuló ezt a helyzetet. A megfigyelésekre támaszkodva, összességében annyit tudunk megállapítani, hogy a tanuló aktív módon, expliciten nem reagált erre a kiemelésre, megerősítésre; a folyamat a további tanári magyarázatokkal halad tovább minden további tanulói visszajelzés nélkül.

A tanári reakciónak komplexebb olvasatát is megkonstruálhatjuk akkor, ha a nem anyanyelvűséből fakadó inkompetencia kiemelése mögé több lehetséges pedagógiai intenciót helyezünk. Kétségtelen tény, hogy a tanuló rossz választ adott, függetlenül attól, hogy mások milyen választ adtak volna, ezért a rossz válasz korrigálását szükségesnek ítéltette a pedagógus ebben

a helyzetben. A kérdés az, hogy vajon miért tartotta fontosnak, hogy a nem anyanyelvű háttér kiemelésre kerüljön? Egyrésztől érdemes a kontextust figyelembe venni: a tanár egy olyan pedagógiai helyzetben volt, amelyet interkulturális pedagógiai viszonyulás vizsgálatának céljából külső személyek éppen megfigyeltek. Ebből következően a tanár tudatosan vagy nem tudatosan törekedhetett arra, hogy a tanórai helyzetben aláhúzza azokat a mozzanatokat, amelyek valamilyen módon kapcsolódnak az interkulturalitáshoz, így értelemszerűen a nem anyanyelvű tanuló jelenlétét és a nem anyanyelvűségből fakadó tanulói reakciókat (nyelvi inkompetencia). A kiemelés ilyen értelemben nem a tanulónak, illetve az osztálynak szólt, hanem a kutatási helyzetnek. Nem tudhatjuk, hogy vajon a pedagógus a kutatócsoport nélkül fontosnak tartotta-e volna a nyelvi inkompetencia kihangsúlyozását.

A jelenet kapcsán egy további értelmezési irányba is elindulhatunk: a tanulmányi céloktól függetlenül az interperszonális helyzet kezelése is lehetett a tanári viselkedés mögött meghúzódó egyik motiváló erő. Léna rossz válasza nyomán az osztályban nagyon enyhén, de felbukkantak gúnyolódásként is értelmezhető hangok, valaki nevetett a „magas” szó megjelenése után. Éppen ezért könnyen elképzelhető, hogy a nyelvi jelentés korrigálásán túl a tanuló társashelyzetbeli védelme is lehetett az egyik tényező, amelynek érdekében a tanár kiemelte a nyelvi hátrányt, külön hangsúlyozva ezzel azt, hogy a rossz válasz is teljesen elfogadható, hiszen Léna ezt a jelenést eleve nem is tudhatja, lévén ő nem anyanyelvű beszélő.

A helyzet kapcsán további kérdéseink is felmerülhetnek, így például az, hogy a tanár vajon mennyi külön figyelmet fordít a nem anyanyelvű tanulóra (tanulókra) általában? A tantermi munka során a külön figyelem okát a tanár egyébként is kommunikálja, mint az általunk elemzett példában, vagy pedig nem? Ez a külön figyelem, illetve ennek kommunikálása vajon milyen hatást kelt a tanulóban? Pozitív érzelmi töltetű támogatásnak éli meg a tanuló, vagy éppen ellenkezőleg? Vajon megerősíti-e a kettős nyelvi és kulturális identitást, vagy a fókuszba helyezett másság pszichológiai távolító ereje kerül előtérbe, ami a mássággal szembeni elutasítást váltja (válthatja) ki?

Ezekre a kérdésekre jelen esetben csak részben tudjuk megadni a választ, hiszen csupán a tanár perspektíváját ismerjük, illetve a megfigyeléseinkre támaszkodhatunk, azonban ezek alapján elmondható, hogy Léna valóban külön tanári figyelmet kap, ha erre lehetőség van, erre mi is láthattunk példát az órán. Az óra végén a tanulók hangos olvasással olvasnak a szövegből, és már szinte kicsöngetés előtt szemtanúi lehetünk egy olyan jelenetnek, amikor Léna és egy másik tanuló egyszerre jelentkezik az olvasási feladatra, mindketten szeretnének szerepelni, de a tanár végül Lénát választja. Az interjúban a tanár elmagyarázza a választás okát: szerette volna, *hogy egy kicsit gyakoroljon, hogy legyen olyan, hogy a Léna olvas*. Emellett a helyzetben az is szempontként jelent meg, hogy a másik tanuló *borzalmasan olvas, (...) egy kicsit disz-es*, vagyis a tanárnak két típusú nyelvi másság közül kellett választania, amelyek között saját elmondása szerint praktikus indok alapján döntött, figyelembe véve, hogy külső személyek, a megfigyelők is jelen vannak. A rosszabbul (disz-es) olvasó tanulót egyáltalán nem lehetett volna érteni, őt szinkrontolmácsolni kellett volna, ezért került kiválasztása Léna, aki ezzel külön figyelmet kapott. Ugyanakkor – tehetjük hozzá – egy újabb publikus [és nyelvi (igaz: másféle nyelvi) kompetenciához kapcsolódó] helyzetben módja nyílt adekvát módon teljesíteni, vagyis megőrizni az arcát (már amennyiben a korábbi órai helyzet ezt veszélyeztette volna).

A kiemelt tanári figyelem kapcsán felmerül az ültetési rend kérdése is, azaz a jobb megértés és kommunikáció elősegítésének céljából a gyermek előre ültetése. Ez a lehetőség jelenlegi

példánkban nem valósult meg, a tanuló viszonylag hátul ül, mert az osztályban több más olyan, egyéni igényekkel bíró tanuló van, akiket előre kell ültetni a tanár megítélése szerint, vagyis a kérdés mögött ismételtlen a különböző másságok együttes kezeléséhez kapcsolódó dilemmáról, illetve ennek feloldásáról van szó. Ami egyben arra is rávilágít, hogy a másságok tantermi kezelése pedagógiai szempontokból azért is speciális, mert a tanárnak adekvát módon kell folyamatosan megkonstruálnia és újrakonstruálnia a tantermi másságok egyéni és társas mintázatait, ezek értelmezéseit és újraértelmezéseit, az individuális és társas folyamatok által működtetett dinamikáit, valamint a különböző másságok egyéni és együttes kezelésének technikáit és konkrét műveleteit.¹¹

Diszkusszió

Milton Bennett (2004) interkulturális szenzitivitás fejlődés modellje szerint a növekvő kulturális szenzitivitás 6 különböző beazonosítható szinten írható le. Bennett kifejti az egyes szintek mögöttes kognitív orientációját, amely más és más mássághoz való viszonyulásokat eredményez. Az egyes szintek között nagy vonalakban a következő kérdések mentén tehető különbség: tudatosan viszonyul-e a tanár a kulturális különbségekre, észleli-e azokat, illetve hogy mit kezd velük. Az első három szint az ún. etnocentrikus szakasz, míg a következő három az ún. etnorelatív szakasz.

Az első a *különbségek tagadásának* szintje, a kulturális másság szempontja itt még fel sem merül, az egyén tapasztalatai jelentik az egyetlen lehetséges valóságot.

A második szint a *védekezésé*. E szinten az egyén saját kultúrája mint az egyetlen jó kultúra értelmeződik. A modellértékű minta tehát a saját, az ettől való eltérés pedig negatívan értékelődik.

A következő szinten a *különbségek minimalizálása* zajlik, az elfogadható, felszíni különbségek ellenére a többi kultúra lényegében hasonló a sajátéhoz. Ez a szociálpszichológiában a fölérendelt identitások területe, de még etnocentristaként fogható fel, mert a saját kulturális keretből indul ki.

Az első etnorelatív szinten az *elfogadás* található, amely szinten a saját kultúra már az azzal egyenértékű világfelfogások egyike csupán; e szinten a másságok, a különbségek is fontosak már ugyan, de nem feltétlenül kedveltek. A szintet a kíváncsisággal, tanulási vágygal is jellemezhetnénk. Fő kérdés, hogy van-e egyéni stratégiája arra vonatkozóan, hogy mit kezdjen a felismert és elfogadott mássággal?

Az ötödik, Bennett által *adaptációnak* nevezett szinten az egyén képes egy másik kultúra perspektívájába helyezni magát. Ha bele tud helyezkedni a másik nézőpontjába, ha tudja úgy látni a dolgokat, ahogy ő látja, amihez empátia, szempontváltás képessége szükséges, akkor képes a viselkedését akár innen is indítani.

A legszenzitívebb szinten *integráció* zajlik. E szinten az én élményét az egyén kiterjeszti, különböző más világfelfogásokat is befoglal az énbe. Nemcsak helyzetről helyzetre történő váltások zajlanak a szemléletben, viselkedésben, hanem bizonyos dolgok beépülnek, és az egyénen belül kialakulnak olyan kapaszkodók, melyek segítségével illeszteni tudja magát ezekhez.

¹¹ Valamint – pedagógiai szempontból korántsem mellékes, hanem sok szempontból elsődleges vonatkozásként – mindezt adekvát módon egyeztetnie kell a tanárnak az aktuálisan zajló ismeretek és készségek elsajátításához szükséges tartalmakkal, tanítási és tanulási módszerekkel, konkrét tanórai tevékenységekkel.

Idézett példáinkban a tanári szenzitivitás több szinten is tetten érhető. A modell leíró fogalmai jó támpontot adnak elhelyezésükhöz. Véleményünk szerint az etnocentrista szintek folyamatai közül a védekezés tekinthető relevánsnak. A másság ebben a relációban válik felismerhetővé, ahogy korábban már többször is utaltunk rá. Az lesz tehát a más, ami eltér a saját kultúrától, saját pszichológiai beállítottságtól, társadalmi osztálytól. A sajátot mintegy modellértékűvé emelve igyekszik az egyén azon munkálkodni, hogy a helyesnek vélt világfelfogást terjessze. A védekezésből eredhet a kulturális másságok minimalizálása is, mikor egy egyén fölérendelt identitáskategóriák létrehozásával homogénnek tételezi saját társadalmi csoportját. Mi történik azonban abban az esetben, amikor látható szenvedést okoz a másiknak aktuális identitáspozíciója? Akkor milyen a kulturálisan szenzitív magatartás? Talán éppen e nehéz kérdésre keresett válaszok közepe a fejezetünkben elemzett példában a tanári válaszok egy része – különösen az odafordulás motivációjából táplálkozóak – határozottan etnorelatív szinten mozognak. Úgy gondoljuk, hogy ebből a nézőpontból az adaptáció szintjén mozog az esettanulmányunkban bemutatott óráján a tanár. A legszenzitívebb szinttől azonban, és itt ismét védekezésről kell beszélnünk, tudatosan történik meg az én visszaszorítása az ebből a szempontból semlegesebb előzetes szintre.

A kérdés az, hogy e mozgás a különböző szintek között vajon miért és hogyan történik meg. Ha néha, bizonyos helyzetekben az egyén etnorelatív módon viszonyul a másságokhoz, ezeket saját világába adaptálva egészen eltérő perspektívákból jelen lenni a helyzetekben, akkor miért jelenik meg mégis újra és újra a visszatérés a második szakaszba?

A kérdés megválaszolásához meg kell értenünk a védekezés okait a második szakaszban. Míg az első, a tagadás szakaszban a másságot még nem érzékeli az egyén, így nem is okoz számára feszültséget, addig a második szakaszban a másság beszívárog – vagy ha nagyobb erővel van jelen, akkor berobban – az egyén világába, és ezzel egy olyan védekező reakciót hív elő, amellyel az egyén bár valamilyen szinten különbséget tud tenni a különbözőségek között, azokat kezelni még kevésbé tudja, ezért szeretné megtartani saját kultúráját, saját perspektíváját. A minimalizálás esetében is azt látjuk, hogy a mélyen rejlő különbségek kezelése még nem valósul meg, helyette az egyén fölérendelt kategóriákat alkalmaz, amelyekben adaptív módon képes működni. A másságok kezelésének egyéni stratégiái az etnorelatív szakaszokban jelennek meg, és bár Bennett a maga modelljében az interkulturális szenzitivitás fejlődését elsősorban a különböző világnézetek változásaihoz köti, tehát a szenzitivitás kognitív elemeit helyezi előtérbe, a szenzitivitás operacionális, viselkedéses komponensiről sem feledkezik meg. Amire kevésbé látunk rá, az a különböző komponensek közötti összjáték, a köztük lévő ok-okozati viszony kérdése, hiszen annyira szoros interakcióban változnak a különböző elemek. Vajon mi segíti elő az interkulturális szenzitivitás fejlődését, ha megvalósul a nyitottság világnézeti (érzelmi) szinten, vagy ha az egyén képes a konkrét szituációkban (esetünkben egy konkrét tananyag elsajátításán fáradozó, bizonyos életkorú és összetételű diákcsoporttal dolgozó tanár a maga óráján) adaptív módon viselkedéses szinten helyt állni? A különféle elemek milyen arányú eloszlására van szükség ahhoz, hogy az egyén „ugorjon” egyet előre vagy hátra az interkulturális szenzitivitás fejlődési modelljén?

Ha a kérdést jelenlegi példáink vonatkozásában megpróbáljuk értelmezni, akkor a helyzeteket vizsgálva elsődlegesen az merülhet fel bennünk, hogy vajon mikor válnak a különféle másságok már annyira kezelhetetlenné, hogy az már védekező beállítódást váltson ki a tanárból, és fordítva, mikor képes a tanár magában átfordítani a különböző perspektívákat, s a különböző másságokhoz adaptívan, etnorelatív módon viszonyulni?

A példák nagyon jól mutatják, hogy a tanítási-tanulási szempontok mellett a praktikus, valamint a szociális és pszichológiai érzékenységet igénylő szempontok is jelen vannak egy-egy pedagógiai szituációban, sokszor a különféle kulturális, szociális, pszichológiai stb. másságokat észelve (és szenzitíven megkonstruálva), a különböző perspektívákat felvéve kell (kellene) a tanárnak adott mikrohelyzeteket pedagógiaileg kezelnie. Ezek a másságok bizonyos esetekben egy tanulón belül is jelentkezhetnek, mint például Kata esetében, de a tipikus természetesen inkább az, hogy az osztályon belül több tanuló is jellemezhető valamilyenfajta mássággal; márpedig egy ponton túl nagyon megnehezítheti a tanítást, ha a tanár erőforrásait ezen másságok kezelése túlságosan leköti. Az interjúban a tanár ezt expliciten el is mondja nekünk, amikor a jelenlegi, korábbihoz képest már megfelezett osztály létszámáról beszél. Elmondása szerint a korábbi 25 fős osztályban *kb. 12 gyereknek volt valamilyen problémája*, voltak bevándorló gyerekek többen, emellett SNI-vel jellemezhető, magatartás-problémával bíró gyerekek, ami miatt a tanórák szinte elviselhetetlenné váltak. A tanár ezt a helyzetet a következőképpen fogalmazta meg: *„Egy óra úgy nézett ki abban az osztályban, hogy kőkeményen 45 percig, poroszosan, 10 másodpercig nem hagyva őket se beszélni, se gondolkodni, semmi, tehát ilyen favágó módon kellett, különben abban a pillanatban, ha megérezték, hogy meglazult a kötél, akkor olyanokká váltak, mint egy őrzőgő méhkas, de egy pillanat alatt.”* Ebből az idézetből jól látszik, de kiválasztott helyzetek elemzéséből is találhatunk erre példát, hogy amikor a helyzet pedagógiaileg kezelhetetlenné válik, akkor a tanár úgy érzi, hogy kénytelen felvenni egy kicsit agresszív, kicsit már-már militáns, rugalmatlan viselkedést és attitűdöt; kénytelen szabályokat, normákat alkalmazni, akár a teljesen egyedi másságokból fakadó igényekre is szabályokkal reagálni annak érdekében, hogy a számos másságot egyrésztől figyelembe tudja venni, másrésztől viszont valamilyen módon össze tudja rendezni őket egy kezelhető halmazzá. Még ha ez a „kezelés” teoretikusan nézve és gyakorlatilag sem a lehető legmagasabb szintű viszonyulási mód e különféle másságokhoz.

Ha a jelen esettanulmánytól elrugaszkodunk egy általánosabb problematika felé, akkor feltehetjük a kérdést, hogy vajon lehetséges-e az, hogy amennyiben túl sok a diverzitás, interkulturalitás stb. egy osztályban, akkor az már kezelhetetlen vagy kezelhetetlenként érzékelhető pedagógiai szempontból? Lehetséges-e az, hogy az interkulturális szenzitivitás különböző szintjein lévő személyek is ambivalens, egymásnak ellentmondó viszonyulásokat és viselkedéseket mutathatnak a helyzet kulturálisan sokféle „terhelésétől” függően?

Mindenesetre az általunk elemzett példa alapján is érdemes elkülöníteni azt, ha egy pedagógus a multikulturális tudatosság *hiányában* hártja el az osztálytermi diverzitást (akár már a percepció szintjén is), illetve azt, amikor a tanár rendelkezik ugyan a tanulói sokféleség felismerésének és tanórai kezelésének megfelelő készleteivel, különféle megfontolásokból mégsem (mindig) alkalmazza azokat a tantermi munka során. Míg ugyanis az előző eleve alkalmatlanná teszi a tanárt a kulturálisan adaptív tantermi viselkedésre, és ezért a kommunikációja és viselkedése károkat okozó is lehet anélkül, hogy ennek akár a legkisebb mértékben is tudatában lenne, addig az utóbbi helyzet lehet a tanár jól értelmezhető adaptív tanórai viselkedése is. Mert bár az utóbbi esetben egy tanár képes lenne valamely tanulói diverzitások külön-külön vagy akár együttes kezelésére, ha éppen arra lenne szükség, de amíg a pedagógiai helyzetek ezt nem kívánják meg tőle, addig más pedagógiai célokat előtérbe helyezve e lehetőséggel nem él. Igaz, kutatásunk itt most nem taglalt további eredményei arra valóban mutatnak, hogy tanáronként különböző, ki mennyi, milyen fajta és bonyolultságú, milyen összetettségű, a saját kulturális jellemzőitől mennyire távol eső stb. másságokat képes felismerni és különféle komplexitásokban kezelni a tanórán, illetve a pedagógiai tevékenység során egyáltalán.

Jelen esettanulmányban nem az volt a célunk, hogy adott tanár személyét vagy konkrét osztálytermi munkáját pedagógiaiilag értékeljük; ehelyett inkább arra törekedtünk, hogy bemutassuk, hogyan is konstruálódnak meg a tanárok fejében a tanulói másságok, s ez miként hat az osztálytermi munkájukra, miként működik annak során. Ehhez hoztunk egyedi példákat, melyeken keresztül reményeink szerint sikerült megvilágítanunk e jelenség általánosabb folyamatainak néhány elemét is.

Irodalom

- ALLEN, D. W.–RYAN, K. A. (1969): *Microteaching*. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- BANKS, M. (2001): *Visual methods in social research*. London, Sage.
- BARBASH, I.–TAYLOR, L. (1997): *Cross-cultural filmmaking: A handbook for making documentary and ethnographic films and videos*. University of California Press, Berkeley.
- BARTH, F. (1996): Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. *Regio*, 1. 3–25.
- BENNETT, M. J. (2004): Becoming interculturally competent. In: WURZEL, J. S. (ed.): *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation, Newton, MA.
- BORECZKY Á.–BOGÁROMI E. (2014). Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 23–40.
- BRUBAKER, R. (2001): Csoportok nélküli etnicitás. *Beszélő*, 6, 7–8. 60–67.
- DEWEY, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath, Boston.
- FALUS, I. (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- FISKE, S. T. (2006): *Társas alapotívumok*. Osiris, Budapest.
- GEERTZ, C. (2001): Sűrű leírás: Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: NIEDERMÜLLER P. (vál.): *Az értelmezés hatalma: Antropológiai írások*. Osiris, Budapest. 194–226.
- GORDON GYŐRI J. (2014). Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Elméleti és kutatási megfontolások. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 3–20.
- KPANJA, E. (2001): A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32. 483–486.
- NÉMETH, SZ.–CS. CZACHESZ, E.–GORDON GYŐRI J. (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoporthoz tanári beszélgetés elemzése. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.
- NGUYEN LUU, L. A. (2014): Tanárok multikulturális attitűdje a családi és a közeli szociális környezet összefüggésrendszerében. In: GORDON GYŐRI J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 41–55.

- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York.
- SZIVÁK, J. (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- TUAREG, M. (1983): The development of standards for scientific films in German ethnography.
In: BOGAART, N. C. R.–HENK, W. E. R. (eds): *Methodology in anthropological filmmaking: Papers of the IUAES Intercongress, Amsterdam 1981*. Edition Herodot, Gottingen. 61–86.
- ÚJVÁRINÉ HANDÓ, T. (2009): A támogatott felidézés módszere és alkalmazása a kutatásban. *Pedagógusképzés*, 7, 36. 19–32.

ELTE PPK IPPK
1064 Budapest
Izabella utca 46.



A KÉRDŐÍV SORSZÁMA:

I.

TANÁRI KÉRDŐÍV

ÁLTALÁNOS ISKOLAI ÉS KÖZÉPISKOLAI PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA

A válaszadás önkéntes!

A kérdezőbiztos neve:

A lekérdezés időpontja:

A lekérdezés helyszíne:



Jelen kérdőív az OTKA K-79143 sz. kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Dr. habil. Győri János, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi docense. Elérhetősége: gyori.janos@ppk.elte.hu

1. Kérjük, fejtsse ki röviden, mit ért Ön a *multikulturális nevelés* alatt?

.....

.....

.....

.....

2. Kérjük, sorolja fel, milyen csoportok jutnak az eszébe az alábbi megnevezés hallatán: „más, többségtől eltérő kulturális háttérű csoport”?

.....

.....

.....

.....

3. Kérjük, bekarikázással jelölje be, mennyire ért egyet a következő állításokkal!

(1 = határozottan nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért, részben nem ért egyet, 4 = egyetért, 5 = nagyon egyetért)

Tény, hogy a magyar társadalmat egyre inkább jellemzi a kulturális sokféleség.	1	2	3	4	5
A multikulturalizmus elfogadásának elősegítésére az iskola a legalkalmasabb.	1	2	3	4	5
A tanárok szakmailag megfelelően felkészültek a multikulturális nevelésre.	1	2	3	4	5
Az iskolák megfelelő feltételekkel rendelkeznek a multikulturális neveléshez.	1	2	3	4	5
Valamennyi tanár felelős a fiatalok multikulturális kompetenciájának fejlődéséért, függetlenül az általa tanított tantárgytól.	1	2	3	4	5
Fontos, hogy minden óvoda és iskola multikulturális szemléletű legyen.	1	2	3	4	5
Az anyanyelv megőrzése a nem magyar anyanyelvű diákok számára is fontos.	1	2	3	4	5
Lehetőséget kell biztosítani a különféle etnikai csoportok nyelvének tanulására.	1	2	3	4	5
Fontos, hogy minden tanulócsoport kultúrája megjelenjen az iskolai tantervben, tananyagban.	1	2	3	4	5
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának megjelenhessenek az öltözködési és étkezési szokásai.	1	2	3	4	5

Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának ünnepei megjelenhessenek.	1	2	3	4	5
Az iskolán belüli informális etnikai csoportosulások akadályozzák az integrációt.	1	2	3	4	5
A családban használt nyelv ápolása, megőrzése minden tanuló számára fontos feladat.	1	2	3	4	5
Az idegen nyelv tanulása tágítja a világszemléletet.	1	2	3	4	5
A nyelvi, kulturális különbség esetén a családnak kell megoldást találnia arra, hogy a gyerek sikeresen be tudjon kapcsolódni az iskolai munkába.	1	2	3	4	5
A nyelvi, kulturális eltérések esetén az iskolának, a tanároknak kell megoldást találniuk arra, hogy a gyerek sikeresen be tudjon kapcsolódni az iskolai munkába.	1	2	3	4	5
Fontos, hogy az iskola hozzá tudjon segíteni minden kisebbségi tanulót ahhoz, hogy társkapcsolatai alakuljanak ki a többségi csoporthoz tartozó tanulókkal.	1	2	3	4	5
Fontos, hogy egy tanár kezelni tudja a tanulók kulturális különbségeiből fakadó konfliktusokat.	1	2	3	4	5

4. Kérjük, bekarikázással jelölje be, mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel.

(1 = határozottan nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért, részben nem ért egyet, 4 = egyetért, 5 = nagyon egyetért)

Úgy gondolom, hogy					
...fontos tudnom, hogy diákjaim milyen etnikai hátterűek.	1	2	3	4	5
...jobban szeretek olyan szülőkkel és gyerekekkel dolgozni, akiknek a kulturális háttere hasonló az enyémhez.	1	2	3	4	5
...jobban tudok olyan szülőkkel és gyerekekkel dolgozni, akiknek a kulturális háttere hasonló az enyémhez.	1	2	3	4	5
...néha igazán meglepődöm, amikor bizonyos kisebbségi, etnikai csoporthoz tartozó tanulók részt vállalnak iskolai különmunkában.	1	2	3	4	5
...fontos megkérdezni a bevándorló szülőket, hogy pontosan hogyan szólítsuk őket.	1	2	3	4	5
...a tanuló saját kultúrájának az ismerete befolyásolja a tanulói teljesítménnyel kapcsolatos tanári elvárásokat.	1	2	3	4	5
...a tanulót tanulási képességeket vizsgáló szakértői bizottsághoz kell küldeni, ha kulturális vagy nyelvi másságból fakadó tanulási nehézséggel küzd.	1	2	3	4	5
...a tanulási képességeket mérő teszteket nem lehet úgy lefordítani más nyelvre, hogy megfelelően összehasonlíthassuk a többségi és nem többségi tanulók teljesítményét.	1	2	3	4	5

...a bevándorló szülők általában keveset tudnak a gyermekeik tanulási képességeinek méréséről.	1	2	3	4	5
...a tanulók egyéni fejlesztésével kapcsolatos találkozókat a szülők időbeosztásának figyelembevételével kell tervezni.	1	2	3	4	5
...megfelelő erőfeszítéseket teszek, hogy jobban megértsem az eltérő nyelvi, kulturális háttérrel rendelkező gyerekek családi körülményeit, helyzetét.	1	2	3	4	5

5. Kérjük, bekarikázással jelölje be, milyen saját tapasztalattal rendelkezik a nyelvi, vallási, etnikai és nemzetiségi mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén!

	Nincsenek tapasztalataim	Kevés tapasztalattal rendelkezem	Viszonylag sok tapasztalattal rendelkezem	Komoly tapasztalattal rendelkezem
a nyelvi mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén.	1	2	3	4
a vallási mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén.	1	2	3	4
az etnikai mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén.	1	2	3	4
a nemzetiségi mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén.	1	2	3	4

6. Kérjük, becsülje meg, az idei tanévben az Ön által tanított diákok hány százaléka:

külföldi, bevándorló (nem magyar anyanyelvű):

roma:

nemzetiségi háttérű (pl. magyarországi szlovák, szerb stb.):

határon túli magyar:

7. Kérjük, bekarikázással jelölje be, hogy a következő állításokkal milyen mértékben ért egyet.

(1 = határozottan nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért, részben nem ért egyet, 4 = egyetért, 5 = nagyon egyetért)

Azt gondolom, hogy egy bonyolult feladat megoldása bármi másnál alkalmasabb arra, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
Jó érzésem van azokkal az eseményekkel kapcsolatban, amik megváltoztatták a saját kultúrámról alkotott elképzeléseimet.	1	2	3	4	5
Olyan emberekkel szeretek együtt lenni, akik hasonlóan gondolkodnak és hasonló életet élnek, mint én.	1	2	3	4	5
Gyakran nyugtalan vagyok viszonylag egyszerű társas helyzetekben is.	1	2	3	4	5
Bizonytalan helyzetekben mindig a legrosszabbra számítok.	1	2	3	4	5
Ha túl nagy hangsúlyt fektetünk más emberek kulturális értékeire és elfogadására, az a saját értékeink elvesztéséhez vezethet.	1	2	3	4	5
Mivel valamennyien emberek vagyunk, képesek vagyunk ugyanúgy gondolkodni.	1	2	3	4	5
Kulturális különbségektől függetlenül mindenkinek pontosan ugyanazok az alapvető szükségletei.	1	2	3	4	5
Kellemetlen érzés fog el, ha olyan diákokat hallok beszélni, akiknek erős az akcentusa.	1	2	3	4	5
Nem zavar, ha olyan diákokkal beszélek, akiknek gyenge a magyar nyelvtudása.	1	2	3	4	5
Általában frusztrál, ha olyan diákokkal találkozom, akik nem értik a magyar szokásokat és viselkedésmódot.	1	2	3	4	5
Türelmetlenné válok, miközben olyan diákokkal beszélek, akik rosszul beszélnek magyarul.	1	2	3	4	5
Kedvesnek találom, amikor olyan diákokkal beszélek, akik erős akcentussal beszélnek magyarul.	1	2	3	4	5
Kulturális korlátok (például eltérő kommunikáció) miatt néha kényelmetlenül érzem magam nem magyar diákokkal való találkozás során.	1	2	3	4	5

8. Kérjük, válassza ki az alábbiakban felsorolt állítások közül melyek érvényesek a roma tanulókkal kapcsolatos tanári tapasztalataira! (Több válasz is lehetséges.)

1. Úgy érzem, hogy a roma tanulók vonatkozásában nem rendelkezem a hatékony tanári tevékenységhez szükséges tudnivalókkal.
2. Nem kapok segítséget, támasz nélkülinek érzem magam a roma tanulókkal való foglalkozásban.
3. Úgy érzem, hogy a tanítási-tanulási folyamat aktív, hatékony részese, irányítója vagyok, amikor roma tanulókkal dolgozom.
4. Magabiztosnak érzem magam a szerepemben, amikor roma tanulókkal foglalkozom.
5. Nem rendelkezem romológiai ismeretekkel, de nincs is rá szükségem, mert véleményem szerint minden tanulóhoz megtalálom a megfelelő pedagógiai utat.

9. Kérjük, bekarikázással jelölje be, mennyire ért egyet a következő állításokkal!

(1 = határozottan nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért, részben nem ért egyet, 4 = egyetért, 5 = nagyon egyetért)

A roma gyerekek családból hozott szocializációs hátrányait az iskola jelentős mértékben kompenzálni tudja.	1	2	3	4	5
A roma gyerekek iskolai nehézségei sokkal inkább származnak a hátrányos szociális helyzetből, semmint a kulturális különbségekből.	1	2	3	4	5
A roma gyerekekkel való sikeres tanári munkához fontosabb a tanár személyisége, mint a módszertani felkészültség.	1	2	3	4	5
A roma gyerekek tanítása során az embernek legjobb a megérzéseire támaszkodnia és a szituációnak megfelelően rögtönöznie, mert az előre tervezhető módszerek általában nem hatékonyak.	1	2	3	4	5
Az iskolának és a tanároknak szorosabbra kell fonnuk a kapcsolatot a roma szülőkkel ahhoz, hogy a roma gyermekek sikeresek legyenek az iskolában.	1	2	3	4	5
Az iskolának feladata, hogy foglalkozzon a helyi roma közösség iskolán kívüli problémáival.	1	2	3	4	5
A roma gyerekek oktatása során fellépő problémák nyílt megbeszélése csak felerősíti a tanárok közötti feszültséget.	1	2	3	4	5

10. Kérjük, válassza ki, melyik állítással tud a leginkább azonosulni. Karikázza be az állítás előtt található számot!

1. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy a többségi társadalom kultúrájával azonosulva képes legyen beilleszkedni abba.
2. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy saját identitását, kultúráját megőrizve váljon a többségi társadalom tagjává.
3. Az iskola akkor tudná a leghatékonyabban ellátni nevelési és oktatási feladatait, ha hasonló szociális, kulturális háttérű, vagy a hasonló képességű tanulóikat egy-egy tanulói csoportban, a tanulók számára legmegfelelőbb módon tanítanák.
4. Az iskolának eleve túl sok feladata van ahhoz, hogy a különböző szociális vagy kulturális háttérű, vagy más országból érkezett tanulók saját identitásával, vagy éppen a többségi társadalomba való beilleszkedésével is foglalkozzon.

11. Kérjük, bekarikázással jelölje be, hogy az alábbi kijelentésekkel milyen mértékben ért egyet.

(1 = határozottan nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért, részben nem ért egyet, 4 = egyetért, 5 = nagyon egyetért)

A bevándorlók hozzájárulnak Magyarország gazdasági fejlődéséhez.	1	2	3	4	5
A bevándorlók többet adnak bele a közösségbe, mint amennyit ők kapnak vissza belőle.	1	2	3	4	5
Amennyiben egy bevándorló súlyos vétséget követ el, ki kell utasítani az országból.	1	2	3	4	5
A bevándorlók elveszik a munkahelyeket a magyar állampolgároktól.	1	2	3	4	5
A bűnözés a bevándorlók miatt emelkedett.	1	2	3	4	5
Általánosságban igaz, hogy a bevándorlók könnyen alkalmazkodnak a magyar életstílushoz.	1	2	3	4	5
Magyarország kulturális életét gazdagítják a bevándorlók.	1	2	3	4	5
Csupán azoknak a bevándorlóknak kellene letelepedési engedélyt kapniuk, akik hajlandók alkalmazkodni a magyar szokásokhoz, illetve kultúrához.	1	2	3	4	5
A Magyarországra bevándoroltak jelenlegi helyzete jobb, mint eredeti lakóhelyükön volt.	1	2	3	4	5
A bevándorlók nagyon jól beintegrálódtak a magyar társadalomba.	1	2	3	4	5

12. Kérem, osztályozza a következő értékeket aszerint, hogy az Ön életében mennyire fontos szerepet játszanak, illetve jelölje azt is, ha esetleg ellentétesek az Ön elveivel. Karikázza be a megfelelő számot!

(0 – ellentétes az elveimmel, 1 – egyáltalán nem fontos, 4 – fontos, 8 – különösen fontos)

ERŐ (hatalom, tekintély, gazdagság)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
TELJESÍTMÉNY (siker, képesség, ambíció, emberek és események befolyásolása)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
HEDONIZMUS (vágyak kielégítése, az élet élvezete, önmagam kényeztetése)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
STIMULÁCIÓ (merészség, változatos és kihívásokkal teli élet, izgalmas élet)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
ÖNIRÁNYÍTÁS (kreativitás, szabadság, kíváncsiság, függetlenség, saját célok megválasztása)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
EMBEREK KÖZÖTTI EGYENLŐSÉG (széles látókörűség, a természet és a művészet szépsége, társadalmi igazságosság, világbéke, egyenlőség, bölcsesség, egység a természettel, környezetvédelem)	0	1	2	3	4	5	6	7	8

JÓSZÁNDÉK (segítőkézség, őszinteség, megbecsülés, lojalitás, felelősség)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
HAGYOMÁNY (hagyománytisztelet, alázatosság, az életben kiszabott szerep elfogadása, odaadás, szerénység)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
NORMA ÉS ALKALMAZKODÁS (engedelmesség, szülők és idősek tisztelete, önfegyelem, udvariasság)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
BIZTONSÁG (nemzet biztonsága, család biztonsága, társadalmi rend, tisztaság, szívességek viszonzása)	0	1	2	3	4	5	6	7	8

13. Kérjük, jelölje 1-től 10-ig, hogy mennyire találja rokonszenvesnek az alábbi csoportok tagjait!

(1 – egyáltalán nem, 10 – nagyon)

Kínaiak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szerbek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Határon túli magyarok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Németek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arabok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ukránok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Zsidók	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Afrikaiak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Spanyolok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Románok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Romák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vietnamiak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14. Soroljon fel 3 pozitív és 3 negatív jellemzőt, amely általában a lány tanulókat jellemzi az Ön tapasztalata szerint!

Pozitív jellemzők:

1.

2.

3.

Negatív jellemzők:

.....

.....

.....

15. Soroljon fel 3 pozitív és 3 negatív jellemzőt, amely általában a *fiú tanulókat* jellemzi az Ön tapasztalata szerint!

Pozitív jellemzők:

Negatív jellemzők:

1.

.....

2.

.....

3.

.....

16. Kérjük, bekarikázással jelölje be, mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

(1 = határozottan nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért, részben nem ért egyet, 4 = egyetért, 5 = nagyon egyetért)

Minden tanuló tehetséges valamiben.	1	2	3	4	5
A fiúk tehetségének kibontakoztatása sokkal több nehézségbe ütközhet, mint a lányoké.	1	2	3	4	5
A lányok tehetségének kibontakoztatása sokkal több nehézségbe ütközhet, mint a fiúké.	1	2	3	4	5
Valójában csak nagyon kevés tanuló mondható tehetségesnek.	1	2	3	4	5
Tapasztalataim szerint, a sajátos nevelési igényű tanulók között is sok a tehetséges.	1	2	3	4	5
Több roma tanítványom is tehetségesnek mondható.	1	2	3	4	5
A külföldi, bevándorló tanulók között is akad szép számmal tehetséges gyermek.	1	2	3	4	5
A magatartási problémákkal küzdő tanulók körében is találunk kimondottan tehetségeseket.	1	2	3	4	5

17. Kérjük, 1-től 4-ig állítsa sorrendbe, hogy az alább felsoroltak közül kinek, illetve minek a felelőssége, feladata a tehetség kibontakoztatása?

(1 – leginkább, 4 – legkevésbé)

...az iskola feladata

...a család feladata

...a társadalom feladata

...a tehetséges tanuló feladata

18. Kérjük, egy metaforával egészítse ki az alábbi hiányos mondatot!(Például *A türelem egy vékony fonál, hiszen bármikor könnyen elpattanhat.*)

A tehetség, hiszen

19. Ön szerint van-e olyan terület az iskolában, ahol a fiúk hátránnyal indulnak és külön tanári segítségre szorulnak, hogy behozzák a hátrányukat a lányokkal szemben?

1. igen → Ha igen, akkor melyik az?

2. nem

20. Ön szerint, van-e olyan terület az iskolában – és ha igen, melyik az? – ahol a lányok hátránnyal indulnak és külön tanári segítségre szorulnak, hogy behozzák a hátrányukat a fiúkkal szemben?

1. igen → Ha igen, akkor melyik az?

2. nem

21. Kérjük, bekarikázással jelölje be, mennyire ért egyet a következő állításokkal!

(1 = határozottan nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért, részben nem ért egyet, 4 = egyetért, 5 = nagyon egyetért)

Az iskolának túl sok feladata van ahhoz, hogy még arra is figyeljen, hogy a fiú és lány tanulókkal egyformán bánjon.	1	2	3	4	5
Teljesen természetes, hogy a fiúk és lányok más területen tehetségesek, mások az erősségeik és a gyengeségeik.	1	2	3	4	5
A fiú és lány tanulókkal való egyenlő bánásmód kérdése az iskolában mondvcsinált probléma, hiszen ez már egy rég megoldott dolog.	1	2	3	4	5
A férfiak és nők teljesen más szerepeket töltenek be a társadalomban, ezért az iskolának erre kell felkészítenie a fiúkat és a lányokat.	1	2	3	4	5
Ha a tanár külön odafigyel erre, akkor biztosíthatja, hogy a fiúk és lányok pontosan ugyanannyi tanári segítséget kapjanak.	1	2	3	4	5
Úgy érzem, hogy én teljesen egyenlően bánok a fiú és lány tanulókkal.	1	2	3	4	5

22. A következő állítások a tanulók egyes jellemzőivel és teljesítményével kapcsolatosak. Arra kérjük, hogy minden egyes állításnál egy X elhelyezésével jelölje, hogy véleménye szerint az a fiúkra és a lányokra egyformán jellemző, vagy inkább a lányokra vagy inkább a fiúkra igaz. Kérjük, ítélje meg a jellemzők mértékét is (nagyon, közepesen, kicsit).

	Inkább jellemző a lányokra, hogy			Mindkét nemre egyformán jellemző, hogy	Inkább jellemző a fiúkra, hogy		
	nagyon	közepesen	kicsit		nagyon	közepesen	kicsit
A legtöbb tantárgyban jó eredményeket érnek el.							
Fegyelmezetlenek.							
Tehetségesek reál-tantárgyakban.							
Tehetségesek humán tantárgyakban.							
Törekcszenek arra, hogy egyetemi diplomát szerezzenek.							
Szorgalmasak.							
Aktívan rész vesznek a tanórákon.							
Általában felkészülnek a másnapi tanórákra, megcsinálják a házi feladatokat.							
Jól beilleszkednek az iskolába.							

23. Kérjük, bekarikázással jelölje be, hogy az alábbi kijelentésekkel milyen mértékben ért egyet.

(1 = határozottan nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = részben egyetért, részben nem ért egyet, 4 = egyetért, 5 = nagyon egyetért)

A legfontosabb erények, melyeket a gyerekeknek meg kell tanulniuk, az engedelmesség és a tekintélytisztelet.	1	2	3	4	5
A fiataloknak néha lázadó gondolataik vannak, de ahogy felnőnek, meg kell tagadniuk ezeket, és be kell illeszkedniük.	1	2	3	4	5
A fiataloknak szigorú szabályokra és elszántságra van szükségük, hogy küzdjenek családjukért és hazájukért.	1	2	3	4	5
A homoszexualitás nem erkölcstelen és nem elítélendő.	1	2	3	4	5
Az emberek két csoportra oszthatók: erősekre és gyengékre.	1	2	3	4	5
Az erkölcstelen viszonyok annak is köszönhetők, hogy a szülők és a tanárok elfelejtették, hogy a fizikai büntetés még mindig a legjobb módja a nevelésnek.	1	2	3	4	5
Mindenkinek jobb lenne, ha az illetékes hatóságok cenzúráznák az újságokat és a filmeket, hogy a fiatalságtól távol tartsák a szemetet.	1	2	3	4	5
A legtöbb ember nincs tudatában annak, hogy életünk nagy részét titkos összeesküvések befolyásolják.	1	2	3	4	5
Ennek az országnak nem annyira törvényekre és politikai programokra van szüksége, mint inkább néhány bátor, fáradhatatlan és odaadó vezetőre, akiben a nép megbízik.	1	2	3	4	5

24. Létezik-e olyan program az Ön iskolájában, amely kifejezetten a nemi különbségekből fakadó hátrányok leküzdésére irányul?

1. Van ilyen programunk → Ha van, kérjük, röviden jellemezze a programot! (Kiknek szól, mióta tart, milyen elemeket tartalmaz?)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Nincs ilyen programunk.

25. Kérjük, bekarikázással jelölje be, milyen gyakran használja az alábbiakat saját pedagógiai, illetve tanórai gyakorlatában.

(1 – egyáltalán nem használja, 2 – néha használja, 3 – gyakran használja, 4 – nagyon gyakran használja)

Tanórai differenciált munkaszervezés	1	2	3	4
Kooperatív tanulásszervezés	1	2	3	4
Kompetenciaalapú programcsomagok/feladatok használata	1	2	3	4
Projektmunka	1	2	3	4
Frontális munka	1	2	3	4
Drámapedagógia	1	2	3	4
Egyéni fejlesztés	1	2	3	4
Tanulói páros munka	1	2	3	4
Kiscsoportos fejlesztés	1	2	3	4
Egyéni munka	1	2	3	4
Tanórán kívüli korrepetálás	1	2	3	4

26. Kérjük, jelölje be X-szel, hogy az alábbiakban felsorolt módszerek közül Ön melyiket/melyeket alkalmazza a tehetségnevelés során? (Több válasz is lehetséges.)

Tanórai differenciált munkaszervezés	
Különnevelés valamely formája (például tagozat)	
Tanítási órán kívüli iskolai foglalkozás (például szakkör)	
Iskolán kívüli különóra	
Versenyeztetés	
Gyorsítás	
Projektmunka	
Személyiségtényezők fejlesztése	
Az átlagos képességű tanulókkal való együttnevelés	

27. Kérjük, ítélje meg, mennyire ért egyet a következő állításokkal!*Karikázza be a megfelelő számot!**(1= egyáltalán nem értek egyet, 5= nagymértékben egyetértek)*

Egy nagyon sikeres férfi élete is csak akkor válhat teljessé, ha szereti őt egy nő.	1	2	3	4	5
Sok nő az „egyenjogúság” címén olyan előjogokhoz akar jutni, amelyek révén az állások megszerzésénél előnybe kerülhet a férfiakkal szemben.	1	2	3	4	5
A nők túl könnyen megsértődnek.	1	2	3	4	5
A feministák azt akarják elérni, hogy a nőknek a férfiakénál is több hatalmuk legyen.	1	2	3	4	5
Fontos, hogy a férfiak nagy becsben tartsák és védelmezzék a nőket.	1	2	3	4	5
A nők a férfiak rovására próbálnak hatalmat szerezni maguknak.	1	2	3	4	5
Minden férfinak szüksége van egy nőre, akit imád.	1	2	3	4	5
A nők eltülozzák a munkahelyi előmenetelben tapasztalt nehézségeiket.	1	2	3	4	5
Ha egy nő igazságos versengésben alulmarad egy férfival szemben, akkor azonnal panaszkodni kezd a diszkriminációra.	1	2	3	4	5
Egy jó asszony megérdemli, hogy a párja a tenyerén hordozza.	1	2	3	4	5
A nőknek kifinomultabb az ízlésük és a kultúra iránti fogékonyságuk, mint a férfiaknak.	1	2	3	4	5
Ha egy nő már megszerzett egy férfit magának, akkor általában megpróbálja rövid pórázon tartani.	1	2	3	4	5
A nőket gyakran a nemi diszkrimináció miatt hagynak ki a jó állásokból.	1	2	3	4	5
Társadalmunk eljutott arra a pontra, ahol a nőknek és a férfiaknak egyenlő lehetőségeik vannak a teljesítményre.	1	2	3	4	5
Könnyű megérteni a nőmozgalmak indulatait.	1	2	3	4	5
Az elmúlt néhány év során a kormány és a média többet törődött a nőkkel való bánásmóddal, mint amennyire a nők valódi tapasztalatai alapján ennek létjogosultsága lett volna.	1	2	3	4	5
A nőkkel szembeni diszkrimináció már nem probléma Magyarországon.	1	2	3	4	5
Társadalmunkban az emberek rendszerint egyenlően kezelik a férjeket és a feleségeket.	1	2	3	4	5
Érthető, hogy a nőcsoportok miért vannak még mindig meggyőződve arról, hogy a nők lehetőségeit korlátozza a társadalom.	1	2	3	4	5

II.

1. **Neme:** *(Karikázza be a megfelelőt!)*

1. férfi

2. nő

2. **Melyik évben született?**

3. **Mely országban született?**

4. **Kérjük, sorolja fel, hogy hol, mely településen (településeken) járt általános iskolába?**

1. (megye)

2. (megye)

3. (megye)

5. **Kérjük, sorolja fel, hogy hol, mely településen (településeken) járt középiskolába?**

1. (megye)

2. (megye)

6. **Melyik középiskolában érettségizett?** *(Kérjük, adja meg a középiskola pontos nevét!)*

.....

7. **Milyen típusú középiskolai képzésben szerezte meg érettségijét?**
(Kérjük, karikázza be a megfelelőt!)

1. gimnáziumi

2. szakközépiskolai

8. Kérjük, sorolja fel, felsőfokú tanulmányai során mely településen (településeken) tanult?

1. (megye)

2. (megye)

3. (megye)

9. Az egyetemi-főiskolai évei alatt mikor, milyen szakra/szakokra járt?

(Kérjük, azokat is adja meg, amelyeket esetleg nem fejezett be!)

.....

10. Kérjük, nevezze meg, milyen diplomája/diplomái van/vannak!

.....

.....

.....

11. Szerzett tudományos fokozatot?

1. igen → Ha igen, akkor mikor és milyen területen?

2. nem

12. Kérjük, sorolja fel, egyetemi, főiskolai végzettségén kívül milyen egyéb végzettsége van!

.....

.....

.....

13. Milyen nyelven/nyelveken...?

1. beszél

2. olvas

3. érti a beszélt nyelvet

14. A jelenlegi iskola, ahol tanít, hányadik munkahelye? *(az óraadást is beleértve)*

.....

15. Mióta dolgozik ebben az intézményben?

.....

16. Hol dolgozott korábban?

.....

17. Kérjük, sorolja fel, milyen tárgyakat tanít jelenleg?

.....

18. Kérjük, nevezze meg, melyik évfolyamokon tanít jelenleg?

.....

19. Ön osztályfőnök jelenleg? *(Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)*

1. igen → Ha igen, akkor:
 - a) hányadikos osztály osztályfőnöke?
 - b) valamilyen tagozatos osztály osztályfőnöke?
2. nem

20. Betölt valamilyen funkciót a tantestületben?
(Például munkaközösség-vezető, projektvezető stb.)

1. igen → Ha igen, milyen funkciót?
2. nem

21. Kérjük, karikázza be, hogy az alábbiak közül az elmúlt 3 évben milyen továbbképzésen (továbbképzéseken) vett részt? (Több válasz is lehetséges!)

1. SNI-s tanulók pedagógiája (inkluzív nevelés)
2. Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR)
3. Multikulturális nevelés
4. Romológiai képzés
5. Nem vett rész a felsorolt továbbképzések egyikén sem

22. Mi az Ön anyanyelve? *(Több válasz is lehetséges.)*

23. Gyermekkorában használtak más nyelvet, nyelveket a családjában?

1. igen → Ha igen, melyet, melyeket?
2. nem

24. Születésekor a szülei bejegyezték valamilyen vallási közösségbe? Ha igen, melyikbe?

.....

25. A következő kijelentések közül melyikkel tudná önmagát a leginkább jellemezni?
(Kérjük, karikázza be, illetve egészítse ki a megfelelőt!)

1. Vallásos vagyok, a(z) vallási közösség tartozóan gyakorlom a vallásomat.
2. A(z) vallás(ok) hatott(ak) rám erősebben, de alapvetően a magam módján vagyok vallásos, semmilyen vallási közösséghez nem tartozom.
3. Nem tudom megmondani, vallásos vagyok-e vagy sem.
4. Nem vagyok vallásos.
5. Más a meggyőződésem, határozottan nem vagyok vallásos.
6. Egyéb, éspedig:

26. Kérjük, töltsse ki a lenti táblázatot nagyszülei és testvérei legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozóan! (Kérjük, jelölje X-szel a megfelelő választ!)

	Nyolc osztálynál kevesebb	Befejezett általános iskola	Szak- iskola	Közép- iskola (érett- ségi)	Főiskola, egyetem	Egyéb, ...	Nem tudja
Apa, nevelőapa							
Anya, nevelőanya							
Apai nagyapa							
Apai nagyanya							
Anyai nagyapa							
Anyai nagyanya							
1. testvér, féltestvér							
2. testvér, féltestvér							
3. testvér, féltestvér							
4. testvér, féltestvér							

27. A közvetlen felmenői között (szülők, nagyszülők) volt-e olyan, aki valamilyen nemzeti-etnikai, nyelvi, vallási vagy más kisebbségi csoportból származott?

1. igen
2. nem → *Ha nem, kérjük, ugorjon a 30. kérdésre!*

28. Ha igen, kérjük, jelölje meg, ki volt az, s nevezze meg, milyen csoportból származott?
(Több válasz is lehetséges.)

1. Apai nagyapám
2. Apai nagyapám
3. Anyai nagyapám
4. Anyai nagyanyám
5. Apám
6. Anyám

29. A fentiekben felsoroltak közül kötődik valakinek a kultúrájához, hagyományaihoz?
(Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. igen → *Ha igen, ki az, kik azok?*
2. nem

30. Ön milyen nemzetiségűnek vallja magát?

31. Voltak nemzetiségi-etnikai jellegű, nyelvi vagy vallási feszültségek, konfliktusok az Ön családján belül?

1. igen
2. nem

32. Ha igen, kérjük, ismertessen egy jellemző esetet!

.....
.....
.....

33. Azo(ko)n a település(ek)en, ahol felnőtt, éltek a családjától nemzetiségi-etnikai, vallási, nyelvi szempontból különböző családok?

1. igen
2. nem → *Ha nem, kérjük, folytassa a válaszadást a 36. kérdéssel!*

34. Ha igen, milyen csoportba (csoportokba) tartoztak?

35. Voltak közülük barátai? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. igen
2. nem

36. Családi állapota *(Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)*

1. Házas
2. Élettársi kapcsolatban él
3. Elvált
4. Nőtlen, hajadon
5. Özvegy
6. Külön él a házastársától

37. Mi házastársa/élettársa legmagasabb iskolai végzettsége? *(Karikázza be a megfelelőt!)*

1. Befejezetlen általános iskola
2. Általános iskola
3. Szakmunkásképző, szakiskola
4. Szakközépiskola
5. Gimnázium
6. Főiskola
7. Egyetem
8. PhD vagy annak megfelelő végzettség
9. Egyéb, mégpedig

38. Ön és a (jelenlegi vagy a legutolsó) házastársa/élettársa ugyanolyan vagy más nemzeti-ségi/vallási/anyanyelvi családból származik? *(Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)*

1. Ugyanolyan a családi hátterünk.
2. Más a családi hátterünk, mert

39. Van gyermeke? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. igen
2. nincs → *Ha nincs, kérjük, folytassa a válaszadást a 41. kérdéssel!*

40. Gyermeke/gyermekei Önnel és házastársával/partnerével azonos nemzetiségűek?

1. igen, velem
2. igen, partneremmel
3. egyéb nemzetiségűek, éspedig

41. Jelenlegi barátai között vannak Öntől vallásilag eltérő csoportba tartozók? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. igen → *Ha igen, milyen csoportba (csoportokba) tartoznak?*
2. nem

42. Jelenlegi barátai között vannak Öntől nemzetiségileg, nyelvileg, vallásilag eltérő csoportba tartozók? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. igen → *Ha igen, milyen csoportba (csoportokba) tartoznak?*
2. nem

43. Felsőfokú tanulmányi során tanult Magyarországon kívül más országban? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. igen → *Ha igen, hol, és mennyi ideig?*
2. nem

44. Az elmúlt 3 évben járt-e külföldön? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

1. igen
2. nem

45. Kérjük, töltsse ki a lenti táblázatot az eddigi külföldi tapasztalataira vonatkozóan!

Ország megnevezése	Időtartam (megtől meddig?)	Tanulás (milyen szinten?)	Munkavégzés (milyen?)	Más (éspedig...)
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				