

ROMA TANULÓK OKTATÁSA – PEDAGÓGUSI ATTITŰDÖK, TÍPUSOK

EDUCATION OF ROMANI CHILDREN – TEACHERS’ ATTITUDES, TYPES

JAKAB JUDIT

Debreceni Egyetem, Magyarország/ Csíkszereda, Románia

jakjudit1234@gmail.com

DOI: 10.59357/ProSciRural.2022.2.03

Összefoglalás

Jelen tanulmányban roma többségű osztályokban, iskolákban tanító pedagógusok attitűdjét vizsgáló kutatásom egy fejezetét mutatom be. Ezek a kutatási eredmények egy átfogóbb kutatás részét képezik, amelynek célja a pedagógusokkal készített interjúk alapján kirajzolódó pedagógusi attitűdök tipologizálása és ezeknek az értelmezése a társadalmi környezet és az iskolai kontextus keresztmetszetében. A kutatásba bevont pedagógusokkal készült interjúbeszélgetések alapján három fő attitűdmintázat rajzolódott ki: a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó. A pedagógusok viszonyulásában különböző tényezők hatására ezeknek a típusoknak bizonyos dimenziói keverednek és különböző variációkban jelennek meg. A pedagógusok legnagyobb arányban a vívódó kategóriába tartoznak, akik tulajdonképpen „vergődnek” a centralizált oktatási rendszer szűk mozgásterében, akik próbálnak tekintettel lenni a tanulók eltérő kulturális, szociális helyzetére, ugyanakkor megfelelni a tantervi előírásoknak, a szabályzatoknak, a vizsgarendszer elvárásainak is.

Kulcsszavak: roma tanulók, oktatás, pedagógusi attitűdök, típusok

Bevezetés

Jelen tanulmányban roma többségű osztályokban, iskolákban tanító pedagógusok attitűdjét vizsgáló kutatásom egy fejezetét mutatom be. Ezek a kutatási eredmények egy átfogóbb kutatás részét képezik, amelynek célja a pedagógusokkal készített interjúk alapján kirajzolódó pedagógusi attitűdök tipologizálása és ezeknek az értelmezése a társadalmi környezet és az iskolai kontextus keresztmetszetében. A

kutatás célcsoportját olyan általános iskolai pedagógusok képezték, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan iskolájában tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. Egy városi és két községi iskola került be a mintába. A mintavétel évében (2017) a városi iskolában 37 százalékos, a községi iskolákban 55, illetve 33 százalékos volt a roma tanulók aránya. Az iskolákhoz több tagiskola és óvoda is tartozik, vannak teljesen roma összetételű, vegyes összetételű (roma többséggel) és teljesen magyar tanulókból álló osztályok is. 2016 és 2020 között összesen 30 pedagógussal készítettem egy–másfél órás félig strukturált interjút. A pedagógusok kiválasztásánál arra törekedtem, hogy minél több „kategória” legyen képviselve (településtípus, életkor és régiség, alsó tagozatos-felső tagozatos, vizsgatantárgyat tanító-készségtárgyakat tanító, csak roma osztályban-vegyes osztályban tanító). Ugyanakkor interjúkat készítettem a kiválasztott iskolák vezetőivel is, amelyek során információkat gyűjtöttem a roma gyermekek oktatásával kapcsolatos szervezeti jellegű intézkedésekről, azok tervezettségéről, hatékonyságáról. Az interjúterv összeállításánál arra törekedtem, hogy a pedagógusok perspektívájából ismerjem meg a roma tanulók oktatásával kapcsolatos vélekedéseiket, mindennapi tapasztalataikat, siker- és kudarcélményeiket. Az első részben a pedagógusszerepből adódó viszonyulás vizsgálatára irányuló kérdéseket (szakmaiság, megújulás, szerepfelfogás, szerepkonfliktusok), a második részben a pedagógusok saját emberi viszonyulását, attitűdjét vizsgáló kérdéseket (elégedettségérzet, nézetek, vélekedések, sztereotípiák) fogalmaztam meg. Ugyanakkor a kihívások iskolaszintű kezelésére is rákérdeztem, illetve kíváncsi voltam, hogy a pedagógusok milyen megoldásokat, változtatásokat eszközölnének, ha a hatáskörük lehetővé tenné.

Szakirodalmi vonatkozások

A kapcsolódó szakirodalmak alapján az eltérő kulturális háttérű/roma többségű osztályokban tanító pedagógusok esetében a tanulókhoz való viszonyulásnak, attitűdnek kiemelt szerepe van. A pedagógus nézetei, felfogása, szemléletmódja meghatározzák pedagógiai gyakorlatát, nyitottsága, reflektivitása szorosan összefügg szakmai továbbképzésének igényével, amely nyomán erősödhet szakmai kompetencia-érzete és elégedettsége. Ha eredményesnek, énhatékonynak érzi magát a munkájában, akkor könnyebben küzd meg a kihívásokkal, a problémás helyzetekkel, és sikerebben azonosul a szerepelvárásokkal, amelyek pozitív hatásai a tanulók ered-

ményességében, iskolához, pedagógushoz való kötődésében mutatkoznak meg (M. Tschannen-Moran, A. Woolfolk Hoy, W.K. Hoy, 1998; Guskey és Passaro, 1994; Jámbori, Kőrössi és Szabó, 2019; Zimmerman, 2000). Elvárás a társadalmi kirekesztéssel kapcsolatos saját nézetek tudatosítása, a reflektivitás (Rios, 1996; Pajares, M. F. 1992; Gagliardi, 1994; Bender-Szymanski, 2000; Nagy, 2002; Falus és Golnhofer, 2002; Thomson, 2013), az általánosító megfogalmazások, sztereotípiák mellőzése (Zachos, 2017). A kutatási eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy mennyire fontos volna a pedagógusok esetében, hogy a kultúrák kölcsönösségét valló (etnorelativizmus) viszonyulás jellemezze Bender-Szymanski, (2000) őket, hogy az eltérő kulturális szokásokat, normákat viselkedéseket ne hiányosságként (*deficiency*) értelmezzék (Nagy, 2002; Németh – Cs. Chakesz – Gordon Győri, 2014), hogy “az integrációt eredményesebbnek gondolják a szegregációs megoldásokkal szemben” (Mogyorósi, 2010: 73). Az egyes tanulmányokban gyakran szó esik azokról a kiterjesztett szereplvárásokról (pszichológus, szociális munkás, gyógypedagógus), amelyeknek az eltérő kulturális háttérű/roma többségű osztályokban tanító pedagógusoknak meg kellene felelniük (Rios, 1996; Gagliardi, 1995; Nagy, 2002; Liskó, 2001). Elvárásként fogalmazódik meg, hogy olyan szakmai kompetenciákkal rendelkezzenek, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy interaktív, dialóguson alapuló, csoportos, páros együttműködést ösztönző tanítási órákat tartsanak, innovatív módszereket használjanak (Messing, 2013). Bizonyos kutatások azt is kiemelik, hogy az említett osztályokban elengedhetetlen a rugalmasság (óraszervezésben, térszervezés, időkeret, értékelés), a tanulás örömteliségének, a felfedeztetésnek, cselekedtetésnek, élményszerűségnek a biztosítása, meleg, támogató légkör megteremtése (Hopkins és Reynolds, 2001). Összegezve tehát olyan pedagógusokra volna szükség, akik tudatosak, reflektívek, tudnak azonosulni szerepükkel, szakmailag felkészültek, nyitottak, elfogadóak, erős önbecsüléssel rendelkeznek és szeretik a kihívásokat.

A pedagógusi attitűdök vizsgálata kutatásomban nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történik, hanem közvetve valósul meg, az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtetnek. A szakirodalomban az *attitűd* fogalmának meghatározása sokféle. A különböző szerzők különböző dimenziókat tartanak fontosnak a meghatározásnál. Hilgard (1980) szerint az attitűd tulajdonképpen egyfajta reakálási készséget jelent (amely lehet elutasító vagy igenlő), és

amelynek érzelmi, akarati és intellektuális összetevői vannak. Smith – Mackie (2004) az attitűdök intenzitásbeli különbségére hívják fel a figyelmet, amely a kapcsolódó értékelés gyengesége vagy erőssége mentén változhat (Smith – Mackie, 2004). Egy adott hozzáállás (attitűd) háromféle komponensét hangsúlyozzák Donat és munkatársai is, akik szerint az első komponens az a hitrendszer, amely a tárgy/személy/csoport negatív vagy pozitív tulajdonságaival kapcsolatos. A második a felsoroltakhoz kapcsolódó érzelmek, illetve a tárgyról/személyről/csoportról szerzett információk (Donat – Brandweiner – Kerschbaum, 2009). Eggen és Kauchak (2010) az attitűd kognitív dimenzióját emelik ki; szerintük az attitűd az a folyamat, amelynek során az emberek jelentést tulajdonítanak a tapasztalatoknak. Az érzékelt ingerek integrációja valósul meg, amelynek eredménye az észlelet.

A tárgyakhoz/személyekhez/csoportokhoz való viszonyulás mérését általában az attitűdskomponensek mentén vizsgálják. Ilyen attitűdskomponensek a tárgyakhoz/személyekhez/csoportokhoz kapcsolódó *általános ismeretek, észleletek (gyakran sztereotípiák)*, a hozzá fűződő *érzések, azaz az affektív komponens* (tetszés, elutasítás...) és a *viselkedési (konatív) komponens*, amely az attitűd tárgyára való reagálást, a hozzá kapcsolódó előzetes tapasztalatokat tartalmazza (Rosenberg, Hovland, 1960; Donat, Brandweiner, Kerschbaum, 2009). Az attitűd egyfajta értékítélet egy bizonyos tárggyal, személlyel, csoporttal vagy akár egy elvont eszmével kapcsolatosan, amely meghatározza az attitűd tárgyával kapcsolatos viselkedést is (N. Kollár, Szabó, 2004).

Jelen kutatásban arra törekedtem, hogy a nagyszámú roma tanulót tanító pedagógusok attitűdjének vizsgálatakor feltárjam: a pedagógusok milyen nézeteket, felfogásokat, meggyőződéseket vallanak a roma tanulókról, az őik taníthatóságáról, milyen szerepet tulajdonítanak a pedagógusnak ebben a folyamatban (szerepfelfogás), hogy milyen ismeretekkel, tudásokkal (esetleg sztereotípiákkal) rendelkeznek a roma tanulókról, az őik kultúrájukról, szokásaikról, életvitelükről, milyen érzelmi beállítottsággal viszonyulnak hozzájuk. A kognitív komponens ugyanakkor azokat a szakismereteket (módszertani ismereteket) is jelenti, amelyek a differenciált oktatással, a roma tanulók oktatásával kapcsolatosak. Az affektív összetevő a tanulók felé irányuló emocionális viszonyulás mellett a pedagógus önmaga hatékonyságába vetett hitét is tartalmazza. A különböző komponensek bár „elméletileg” elkülöníthetőek, az attitűdök vizsgálata során egymással szorosan összefüggő elemek.

A pedagógus viszonyulását számos belső és külső tényező befolyásolja. *Belső tényezőkként* fontos szerepük van a tapasztalatoknak, a nézeteknek, a szerep-

felfogásnak, a pedagógus személyiségének, kompetenciaérzetének, énhatékonyság- és elégedettségérzetének. *Külső tényezőkként* meghatározó szerepe van az attitűdök alakulásában az iskolai közösségnek, az iskolavezetésnek, a helyi oktatási kultúrának, a társadalmi környezetnek. Ezeknek a belső és külső tényezőknek attitűd-befolyásoló szerepét korábbi tanulmányokban elemeztem (pedagógusi nézetek, felfogások, percepciók a roma tanulókról¹, roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása², a társadalomtörténetileg meghatározott sajátos térségi magyar–roma viszony szerepe a roma tanulók iskoláztatásában³, a pedagógusok „kényszermegoldásai”⁴). Jelen tanulmányban a pedagógusi interjúkban megjelenő attitűdkomponenseket a szakirodalmak alapján kirajzolódó elvárások tükrében vizsgálva tipologizálom, és az egyes típusok jellemzőit bizonyos dimenziók mentén (*nézetek, felfogások, meggyőződések tekintetében, szerepfelfogás szintjén, szakmai kompetenciaérzet, énhatékonyság- és elégedettségérzet terén*) mutatom be.

Kutatási eredmények

A pedagógusi interjúkban megjelenő attitűdkomponenseket vizsgálva három fő típust különítettem el: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó típus*. A *gyermekközpontú* a vonatkozó szakirodalmak alapján kirajzolódó elvárásoknak jelentős mértékben megfelel, a tanulók érdekeit tekinti elsődlegesnek. A *szabálytisztelő* elsősorban az iskolai szabályzatok, előírások képviselője, amelyek betartását, betartatását tekinti a legfontosabbnak, és nincs tekintettel a tanulók szociokulturális hátterére. A *vívódó* próbálja úgy betartani, betartatni a szabályzatokat, előírásokat, hogy tekintettel van a tanulók helyzetére is. A három fő típust az interjúszövegek tartalom-elemzése alapján alakítottam ki, támaszkodva a különböző szakirodalmakban a pedagógusok irányába megfogalmazott elvárásokra.

¹ Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez? Székelyföldi pedagógusok percepciói

² Roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása

³ „Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni.” Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról

⁴ Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában

Típusok

A gyermekközpontú

Nézetek, felfogások, meggyőződések tekintetében

A *gyermekközpontú* típus a kultúrák kölcsönösségét vallja, elveti az etnocentrizmust. Az eltérő kulturális szokásokat, viselkedéseket nem hiányosságokként (*deficiency*) értelmezi, inkább "lehetőségekként", amelyeket felismerve megpróbálja azokat beépíteni saját pedagógiai gyakorlatába. Olyan módszereket, oktatási formákat alkalmaz, amelyek lehetővé teszik az egyéni bánásmódot, az interaktivitást, az együttműködést. A roma gyermekekhez való viszonyulásában különbségtudatos (színtudatos), a "másságot" nyíltan kezeli, törekszik a roma szülőkkel való kapcsolatteremtésre. A roma tanulók iskolai sikertelenségének magyarázatában nem áldozathibáztató, a mélyszegénység szociális, kulturális jellemzőit nem azonosítja a roma kultúra és identitás jellemzőivel. Tevékenységében reflektív, tudatos, közvetlen tapasztalatai alapján képes "felülírni" saját sztereotipikus gondolkodásmódját. Folyamatosan képezi magát mind a romológia, mind a szakmódszertan terén, meg van győződve, hogy a tanulók kultúrájának, történelmének, szokásainak ismerete elengedhetetlen a kultúraazonos pedagógia gyakorlásához. Tapasztalatait, ismereteit megosztja, és fogékony mások jó gyakorlataira, tapasztalataira. Interkulturális szemlélet jellemzi, „hisz” az integráció eredményességében, elutasítja azokat a sztereotípiákat, tévhiteket, amelyek a roma gyerekek nevelésével kapcsolatosak.

Szerepfelfogás tekintetében

A gyermekközpontú a roma gyermekek iskolai sikerességét befolyásoló tényezők közül a pedagógus szerepét tekinti a legfontosabbnak. Felelősnek érzi magát a tanulók iskolai eredményességének, továbbtanulásának alakulásában. Nem elégszik meg a nevelés terén elért sikerekkel, fontosnak tartja a pedagógus tudásátadó szerepének érvényesülését is. A különböző szerepkonfliktusokat próbálja úgy kezelni, hogy a tanulók érdekeit tekinti elsődlegesnek. Ennek érdekében vállalja a nem hivatalos megoldásokat, a gyermekekkel, szülőkkel való szoros kapcsolattartást. Egyfajta missziós munkának tekinti a roma tanulók oktatását, a pluszfeladatokat önzetlenül vállalja, elkötelezett. Nem zavarja a „gyenge iskola”, „gyenge pedagógus” alacsony presztízse, meggyőződése, hogy hozzáadott érték szempontjából az ő munkája is ér annyit, mint bármelyik iskola pedagógusának munkája.

Szakmai kompetenciaérzet, énhatékonyság- és elégedettségérzet tekintetében

A gyermekközpontú olyan szakmai kompetenciákkal rendelkezik, amelyek lehetővé teszik a rugalmas, kreatív óraszervezést, a hatékony differenciálást. Innovatív, a tanulók szükségleteihez igazított, interaktív, kooperatív módszereket alkalmaz, a tanórákon meleg, támogató légkört teremt. Fontosnak tartja, hogy a tanulók számára a tanulás örömteli tevékenység legyen, törekszik az élményszerűsége, az innovációra. Lelkesedése a tanulók számára is motiváló, rugalmassága, nyitottsága, kreativitása vonzóvá teszi a tanulók számára az iskolai tevékenységeket. Az oktatási folyamatban a tanulókra partnerként tekint, véleményüket, ötleteiket elfogadja, tekintélyét nem autoriter módon vívja ki. Bizalomra épülő kapcsolatot alakít ki velük, a tudásátadás mellett a nevelés, személyiségfejlesztést is igyekszik hatékonyan megvalósítani. A kihívásokkal teli helyzetek ellenére énhatékonynak, eredményesnek érzi magát a munkájában, a sikerélmények elégtétellel töltik el. Élvezi mind a pedagógusközösség, mind az iskolavezetés támogatását, az innováció, az inkluzív szemlélet az iskola teljes közösségére jellemző.

A szabálytisztelő típus

Nézetek, felfogások, meggyőződések szintjén

A szabálytisztelő elsődlegesnek tekinti az iskolai szabályzatok, előírások betartását, és meg van győződve róla, hogy a tanulóknak alkalmazkodniuk kell az iskola rendjéhez. A tanulók eltérő kulturális szokásait, viselkedését olyan hiányosságnak tekinti, amely akadályozza az iskolai beilleszkedésüket. Az iskolai sikertelenség okait a családi szocializációban, a szülők és tanulók nem megfelelő hozzáállásában látja, gyakoriak az áldozathibáztató, ítélkező megfogalmazásai. Úgy „általában” gyengébb képességűeknek tekinti a roma tanulókat, amelyet az életkörülményeikkel, nem ritkán genetikai problémákkal magyaráz. Ezért úgy véli, nem lehet nekik „komolyabb dolgokat” megtanítani.

A szerepkonfliktusokat különböző módokon elhárítja, a szabályzatok, előírások számára követendőek, nem vagy alig reflektál saját szakmai sikerességének/sikertelenségének okaira. A külső oktulajdonítás tulajdonképpen „mentesíti” őt attól, hogy önmagában keresse a hibát, hogy saját szakmai kompetenciáját kérdőjelezze meg. Ugyanakkor ezzel mintegy racionalizálja az eredménytelenségét.

Különösebben nem érdeklődik a tanulók otthoni helyzete, szokásai, kultúrája iránt, sőt gyakran meg van győződve, hogy a tanuló akkor lehetne eredményes az iskolában, ha kiszakadna abból a környezetből, ha levetkezhetné a „rossz szokásokat”. Kevés megértéssel fordul a tanulókhoz, ha nem tanulnak, ha nincsenek eszközeik, azt „nem akarás”-nak tekinti, és meg van győződve, hogy előbb-utóbb ki fognak maradni az iskolából.

Szerepelvárások szintjén

Bár fontosnak ítéli meg a pedagógus szerepét a roma tanulók iskolai pályájának alakulásában, ezt a szerepet nagyon „korlátozottan” érzi. Szerinte a pedagógusnak „meg van kötve a keze”, a központilag előírt szabályrendszerek, tantervi előírások kereteket szabnak, a pedagógusnak elsődlegesen azokhoz kell alkalmazkodnia.

Nehezményezi, hogy a pedagógus tudásátadó szerepe alig valósulhat meg, hiszen a tanórák ideje alatt sokat kell fegyelmezni, nevelni. Szerinte ezekben az osztályokban a pedagógus szinte nem tudja érvényesíteni szaktudását, a nevelés is legtöbbször a fegyelmezésben jut kifejezésre. A kiterjesztett szerepelvárásoknak nehezen tud megfelelni, nem belső meggyőződésből, inkább kötelességből teljesíti azokat. Ha teheti, hárítja őket. Tulajdonképpen nem tud azonosulni a szerepével. Hosszútávon nem szeretne roma többségű osztályokban, iskolában tanítani, az első adódó lehetőség alkalmával általában elhagyja az iskolát (néha a pályát is).

Szakmai kompetenciák és elégedettség tekintetében

Szakmai kompetencia tekintetében a szabálytisztelő kevésbé érzi magát bizonytalannak, meglátása szerint „nem rajta múlik”, hogy a tanulók érdektelenek és nem tanulnak. A tantervi anyagot ő mindenképpen megtanítja (különösen, ha vegyes összetételű osztályban tanít), az értékelésnél pedig igyekszik a standard teljesítmény-leírásokhoz viszonyítani a tanulók teljesítményét. Ő az, aki „könnyebben” hagyja évismétlőre a nem teljesítő tanulót, különösen, ha az fegyelmi problémákat is okoz. Ugyanez a viszonyulás a hiányzások beírásánál, elszámoltatásánál is érvényesül, ezért az ő osztályaiból sokan zárják a tanévet kisebb magaviseleti jeggyel. Az innovatív módszerek alkalmazhatóságát megkérdőjelezi, szerinte ezekkel a gyermekekkel egy új módszer alkalmazásakor „könnyen felborul a rend” vagy „nem tudnak együtt csoportban dolgozni”. Sokkal hatékonyabbnak gondolja a frontális oktatást, mert ekkor a gyermek a pedagógusra figyel, nem „össze-vissza beszélget és rendetlenkedik”.

A tanulászervezés kereteit nem próbálja „felborítani”, a tanulók igény szintjéhez igazítani. Meggyőződése, hogy a tanulóknak kell megszokniuk a kitartó koncentrációt, a folyamatos munkát. A differenciálást nem tartja hatékonynak, hiszen a tanulók nem tudnak önállóan dolgozni.

A tanulókkal való kapcsolata szigorúan alá-fölé rendelt viszony, nem törekszik a szorosabb kapcsolat kialakítására. Kommunikációja is ezt tükrözi, többnyire lenézően beszél mind a tanulókkal, mind a szüleikkel. Ő a szabályzatok, előírások megtestesítője, akinek „nem feladata a gyermekek magánéletével foglalkozni” (színvack viszonyulás).

Sikerélménye kevés van, annál több a kudarcélmény. Mindenért a tanulókat, a szülőket hibáztatja, kívülről várja a megoldásokat, a segítséget. Nem érzi énhatékonynak magát a munkájában, de ennek okát külső tényezőkben látja.

A vívódó típus

Nézetek, felfogások, meggyőződések szintjén

A vívódó típus „elméletben” tudja, hogy az eltérő kulturális szokásokat, normákat el kellene fogadnia, és törekszik is rá, de a gyakorlatban gyakran fogalmaz meg olyan értékítéleteket, amelyek ennek az ellenkezőjét bizonyítják. A roma gyermekkel való mindennapi találkozás tapasztalata nyomán bevallottan elfogadóbb, nyitottabb a roma kultúra iránt, de az ő életvitelük, szokásaik, viselkedésük bizonyos aspektusait nem tudja elfogadni.

Mint az iskolai kultúra képviselője azt szeretné, hogy a roma tanulók alkalmazkodjanak, tartsák be az iskolai szabályokat, azonosuljanak az iskola elvárásrendszerével. Ugyanakkor próbál megértő lenni, próbál tekintettel lenni a tanulók családi helyzetére, rossz életkörülményeire. A nehezen teljesíthető elvárások és a helyzet megértéséből fakadó elfogadás ellentmondásos érzéseket szül a pedagógusban, amely állandó vívódásra készíteti őt. Hol megérti, figyelembe veszi a tanulók nehéz helyzetét, és ennek tükrében hozza meg döntéseit, hol hibáztatja őket és szüleiket, hogy nem megfelelő az iskolához való viszonyulásuk. A külső és belső oktulajdonítás is jelen van, amely sok bizonytalanságot eredményez.

A roma tanulók között meglátja a jó képességűeket, de hangsúlyozza, hogy közöttük több a gyenge képességű gyermek. Ezért teljesen természetesnek tartja a tananyag és az elvárások csökkentését.

Az integrációt inkább a következő generációknál tartja elképzelhetőnek, amikor már igényük lesz a roma szülőknek és gyermekeknek egy bizonyos szintű iskolai végzettség megszerzésére. Bár a jó képességűeknek esélyt biztosítana arra, hogy nem roma osztályban tanuljanak és haladjanak, a valóságban nem hoz ilyen irányú intézkedéseket.

A vívódó típus esetében a tudatosság, a reflektivitás inkább célkitűzés, mint működő gyakorlat. Bár próbál megértő, elfogadó, empatikus lenni, gyakran „visszaköppen” és önkéntelenül is megjelennek az áldozathibáztató megfogalmazások.

Szerepfelfogás tekintetében

A vívódó típus nagyon fontosnak tartja a pedagógus szerepét a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában, ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a pedagógus „energiái és végesek”, nem rajta múlik teljesen ennek a folyamatnak a sikeressége. Mind a tudásátadó, mind a nevelő szerepben megpróbál „helytállni”, de az eredménnyel gyakran elégedetlen. Különösen a tudásátadó szerepben érzi magát kevésbé hatékonynak, amely kevés szakmai elégtételt nyújt számára. Nehezen viseli a szerepkonfliktusokat, sokat „őrlődik”, szeretne mindenkinek megfelelni. Vergődik a hivatalos – nem hivatalos megoldások között, sok a stressz és a frusztráció. Az amúgy is gyakran kimerült pedagógust a pluszfeladatok tovább terhelik, amely gyakran krónikus fáradtságérzetben jut kifejezésre. Próbál azonosulni a szerepelvárásokkal, de csak részben sikerül neki. Nem érzi magát kellően „kompetensnek”, hatékonynak ebben a szerepben.

Szakmai kompetenciák, elégedettség terén

A vívódó típus érzi, tapasztalja, hogy azok a módszerek, amelyeket valamikor az alapképzése során megtanult, a gyakorlatban nem elég hatékonyak, hogy változtatnia kellene. Próbálkozik, kísérletezget, de közben bizonytalan. Valamilyen szinten meg szeretne felelni a tantervi követelményeknek, ugyanakkor a tanulók igény szintjét is figyelembe szeretné venni. Eljár különböző képzésekre, tanul új módszereket, amelyeket alkalmazni is próbál, de valójában ő sem mindig hisz annak a sikerében. Ezért aztán gyakran feladja, visszatér a bejáratott régi, nem hatékony módszerekhez. Időnként kísérletezget a rugalmas óraszervezéssel, próbálja élményalapúvá tenni a tanítást, de ha valami nem az elvárásai szerint alakul, elbizonytalanodik. A diffe-

renciálás is komoly nehézségeket okoz, tudja, látja, hogy szükség van rá, de hol időhiány, hol a zsúfolt tananyag miatt nem tud elég időt fordítani rá.

Hiányzik a kidolgozott, következetesen alkalmazott stratégia, nagyon gyakran a pillanatnyi helyzet szerint hozza a döntéseit. A tanulókkal való kapcsolatában is törekszik a megértésre, bizonyos fokú kötődés kialakítására, de egy-egy kudarc után „megharagszik rájuk”, és hibáztatja őket a nem megfelelő hozzáállásukért. Egy-egy sikerélmény mellett bőven vannak kudarcélmények is, amelyek „ingadozóvá” teszik a pedagógus lelkesedését, negatívan befolyásolják elköteleződésének alakulását.

Vannak kisebb elégtételei, de összességében nem elégedett. Nem érzi valóban hatékonynak a munkáját, sok a kudarc, a kínlódás. A bizonytalanság, az „állandó szélmalomharc”, a vívódás nagyon sok energiát emészt fel, amely hosszútávon könnyen kiégéshez vezet.

A pedagógusokkal készült interjúbeszélgetések alapján megállapítható, hogy a korábban felsorolt „tisztá típusok” a gyakorlatban nem fellelhetők, a pedagógusoknál a különböző dimenziók mentén a jellemzők kavarodnak, és különböző variációkban jelennek meg.

„Többnyire gyermekközpontúak”

A gyermekközpontúság jelei leginkább azoknál a pedagógusoknál (*„többnyire gyermekközpontúak”*) figyelhetők meg, akik számára kevésbé érvényesülnek a különböző strukturális kényszerek: általában olyan elemi osztályokban tanítanak, ahol csak roma tanulók tanulnak, ezért könnyebb számukra a differenciálás, nem szembesülnek roma-nem roma konfliktusokkal, nem terheli őket a vizsgarendszer. Általában kisebbek az osztálylétszámok (13-15 tanuló), tanítóként szorosabb a kötődésük a tanulóikkal. Általában egy tagiskolában dolgoznak, távolabb a központi iskolától és ellenőrzéstől, rugalmasabban kezelik, bátrabban módosítják a tanulásszervezési kereteket és a tananyagot. Az adott helyzetben hatékonyabban tudnak olyan módszereket alkalmazni, amelyek a tanulók képességeihez és igényéhez alkalmazkodnak, amely több sikerélményt, több eredményességet hoz a pedagógusoknak. Az interjúbeszélgetések során gyakran elhangzott, hogy „újra” kellett értelmezniük és bővíteniük kellett módszertani ismereteiket, hiszen az eddigi gyakorlatból nagyon sok módszer nem működött. Részletesen meséltek arról, hogy milyen megoldásokat találtak a tanórák élvezetesebbé, mozgalmasabbá tételére, hogy hogyan sikerült

motiváltabbá, aktívabbá tenni a tanulókat. A tanulás élményszerűségének fontosságát is hangsúlyozták.

„A figyelem felkeltése náluk nehezebb. hamarabb ráunnak a dolgokra. Egy perc magyarázat után már lankadnak. Például történelem órán, amikor látom, hogy lankadnak, kell tegyek valami képet, megpróbálom a magyarázatot valami saját tapasztalattal összekötni, teszek valami filmet” (Q.2).

Többen megemlítették, hogy nagyon fontos a tanulók előzetes tapasztalatainak, ismereteinek megismerése, hogy hatékony legyen az új ismeretek „ráépítése”. hogy igyekeznek a tananyagot hozzáigazítani a tanulók képességeihez, adottságaihoz, hogy alapvető az egyéni bánásmód és a folyamatos odafigyelés.

„Jó gyakorlatias dolgokat igyekszem megtanítani, jó ízes népmeséket, történeteket olvasunk s dolgozunk fel, nem olyan leckéket, amihez nekik semmi közük” (Q.2).

Az interjúbeszélgetések során néhány pedagógusnál kifejezésre jutott a roma tanulókhöz való pozitív odafordulás, gondoskodás, kölcsönösen szoros kötődés is.

„Át kell érezned, kell értsed őket s kell szeressed. S el kell fogadjad őket” (Q.14).

Bár mindannyian beszéltek a kezdeti bizonytalankodásról, elveszettségről, a beszélgetés pillanatában azt „sugározták”, hogy találtak olyan módszereket, eszközöket, amelyek eredményessé teszik a munkájukat. A beszélgetéseket egyfajta lelkesedés hatotta át, érződött, hogy „aktívan” viszonyulnak a kihívásokhoz, és nem belenyugodtak a megváltozhatatlanba. Sikerélménynek tekintik, hogy a tanulók zöme negyedik osztály végére megtanul egy bizonyos szinten írni, olvasni, számolni, hogy szeretnek iskolába járni. Úgy érzik, hogy a tanulók ragaszkodása, hálája kárpótolja a sok erőfeszítést. A felső tagozatos pedagógusok közül inkább a készségtárgyakat, vallást tanítók érzik úgy, hogy „megtalálták a hangot” a tanulókkal, akiknek vannak sikerélményeik (egy jó beszélgetés vallás órán, egy közös mesefeldolgozás, egy sikeres testnevelés óra). Ők mind hangsúlyozták, hogy mennyire fontos volt számukra megismerni a gyermekeket, az ők tapasztalataikat, hogy a tanulók mennyire érzékenyek arra, hogy ki hogyan közeledik hozzájuk, hogyan beszél velük.

„Ha sikerül elnyerni a bizalmukat és kialakítani egy jó kapcsolatot, nyert ügyed van” (Q.6).

Ezek a pedagógusok a kisebb-nagyobb kudarcok ellenére is többnyire énhatékonynak érzik magukat és inkább elégedettek. A kompetenciaérzet, az énhatékonyság érzete segíti őket a különböző kihívásokkal való megküzdésben, lelkesebbek, elkötelezettebbek. Ezek a pedagógusok a különböző nehézségek ellenére „látják a munkájuk értelmét”, tudnak azonosulni szerepükkel, néhányan missziós munkának tekintik a roma tanulókkal való foglalkozást. Köztük vannak olyanok is, akik tudatosan, szakmai ismeretek, képzések hatására próbálják nézeteiket megváltoztatni, tartózkodni az értékítéletektől, inkább megértéssel, empátiával közeledni a roma tanulók helyzetéhez.

„Sokat segített, amikor elmentem egy mentálhigiénés képzésre. Nagyon sok helyzetgyakorlat volt, amelyben az empátiát gyakoroltuk, és sok esetmegbeszélés, ahol mindenki saját eseteket hozott. Megtanultam, hogy mindig a problémák mögé nézzek. Ez egy olyan rutin lett. Ha a gyermek valamit elmond, próbálok a hátterét megérteni, így könnyebb az elfogadás” (Q.1).

A pedagógus szerepét „mindennél fontosabbnak” tekintik, tudatában vannak saját szerepüknek. A „gyenge iskola”, az alacsony presztízs kérdését többnyire „rendezték magukban”, nem a külső elismerésekért dolgoznak, és „bár a rendszer szemszögéből gyakran láthatatlanok az eredmények”, meggyőződésük, hogy hozzáadott érték szempontjából az ő munkájuk is ér annyit, mint bármelyik iskola pedagógusának munkája.

„Az igazság az, hogy ha alacsony presztízsű iskolában dolgozol, az csak akkor okoz problémát, ha alacsony az önbizalmad, ez attól függ, hogy milyen az éned (...) Ha úgy fogom fel, hogy szeretek segíteni ezeken a gyermekeken, és a jelen helyzetben ez a küldetésed, akkor nem okoz gondot” (Q.23).

„Többnyire szabálytisztelők”

A kutatásba bevont pedagógusok közül a szabálytisztelő típus jellemzői leginkább a pályakezdő és a nyugdíjas korhoz közeledő pedagógusoknál („többnyire szabálytisztelők”) érvényesülnek. Azok a pedagógusok, akik már több éve roma

tanulókat tanítanak, általában „már” feladták azokat a nézeteiket, amelyek az iskola szigorú szabályrendszerét tekintette „mindenhatónak”. A pályakezdők vagy azok a pedagógusok, akik korábban nem tanítottak roma tanulókat, természetes módon próbálnak kapaszkodni a szabályrendszerekbe, követni a tantervi előírásokat.

„Ősszel nem jönnek iskolába, mert pityókat szedni (krumplit szedni) járnak. Örökké probléma a hiányzó, nem hiányzó. Mondjuk én, mint a katonatiszt, írom a hiányzásokat. Egy kicsit következetes kell lenni. Én hazudtoljam meg saját magamat? A szülő is meg kell értse, hogy ez nem helyes. Akkor nem kap szocit (szociális segélyt). Bocsánat, én nem fogom őt segíteni, hogy pénzt kapjon” (Q.5).

A pályakezdők „gyakorlati sokk”-ját (reality shock, Veenman, 1984) súlyosbítja, hogy számukra ismeretlen kulturális szokásokkal, eltérő szocializációs háttérrel rendelkező tanulókat kell oktatniuk, amelyhez általában hiányoznak az előzetes tapasztalatok, a romológiai ismeretek, a megfelelő módszertani és pedagógiai ismeretek.

„Tanításban, szervezésben mindent változtatni kellett. Az a sok szép elmélet, amit tanultunk a tanítóképzőben, az jó és szép, de itt nem igazán tudtam alkalmazni. Szinte egy új pedagógiát az ember ki kell találjon, hogy megtalálja ezekhez a gyerekekhez a kulcsot. Semmilyen segítségem nem volt, magamra voltam. De azt gondolom, ezzel mindenki így van” (Q.2).

Hiába a tanított tantárgyhoz kapcsolódó gazdag szakismeret, gyakran előfordul, hogy az a tanulókat nem köti le, nem érdekli. Külön nehézséget jelent a *kezdő pedagógusoknak*, hogy a tanulók gyakran komoly lemaradással küzdenek, amelynek bepótlására a pedagógusoknak kevés eszközük, idejük van. Sokuknak a fegyelmezéssel is gondjaik adódnak, hiszen a tananyag szintje és a tanulók érdeklődése, tudásszintje között óriási szakadék tátong. Ün. mentorálási program jelenleg a gyakorlatban nem működik, a kollégák segítőkészségén múlik, hogy a kezdő pedagógus milyen tapasztalatokat szerez első tanítási éveiben. A „futólag” adott jótanácsok nem mindig hoznak eredményt a pályakezdőnél, ezek néha még jobban elbizonytalanítják őket. A beszélgetésekből az is kiderült, hogy igen jelentős szerepe van az iskolavezetésnek abban, hogy a pedagógusok (főleg a kezdők) hogyan élik meg tanítási kudarcaikat.

Volt olyan pályakezdő, aki az igazgató folyamatos támogatásának, biztatásának köszönhetően kezdett szemléletet váltani, változásokat elérni.

„Az igazgató is mindig magyarázza nekünk... Amúgy én úgymond cigányellenes voltam, vagy nem is tudom...voltak előítéleteim. Mondta az igazgató többek között, hogy legelőször az kell, hogy szeressük őket, megértsük, s akkor jól fognak viselkedni. S azóta próbálom szeretni őket, s tényleg használ. Tehát ezen a héten jó tapasztalataim voltak velük. Ha agresszív vagy velük, annál rosszabb. Én most már többet nem kiabálok. Ezt felfogadtam, mert akkor ők is úgy viselkednek” (Q.19).

Általában több évnek kell eltelnie, amíg megtanulnak elrugaszkodni a tantervi előírásoktól, a szigorú szabályrendszerektől, és a tanulók szükségleteit tekintik elsődlegesnek. Az első években inkább szabálytisztelők, akik mindenáron meg akarják tanítani az anyagot, akik a standard teljesítményleírásokhoz viszonyítják a tanulók tudását, és gyenge jegyek sokaságával „törik le” a tanulók maradék motivációját is. Nehezen értik, viselik a szerepkonfliktusokat, a tanulókat és szüleiket hibáztatják a gyenge eredményekért.

„Az elején sírtam, s minden bajom volt, hogy hogy lehet ezt úgy csinálni, hogy mindenkinek jó legyen. Aztán ezt magamban elrendeztem” (Q5).

Ugyanakkor tisztázniuk, tudatosítaniuk kell saját nézeteiket, viszonyulásukat a romákhoz, az elfogadáshoz, le kell küzdeniük előítéleteiket, tévhiteiket.

„Nagyon sokat számít, hogy hogyan közelítjük meg őket. Ezt magunkban kell előbb rendezzük minden szemszögből. Sajnos másképp közelítjük meg, nekünk is vannak olyan elvárásaink, amit ők is be kellene tartsanak. De ha megnézem, hogy honnan jön, akkor tudom, hogy nem tudja betartani” (Q.20).

Mivel az iskolák szintjén nincsenek intézményesült megoldások és stratégiák a kihívásokkal teli helyzetek kezelésére, a *pályakezdő pedagógusok* zöme nehezen tud azonosulni a szerepelvárásokkal, és sokuk próbál más iskolát találni magának.

Az *idősebb pedagógusok* közül, akik már a nyugdíjkorhatárhoz közelednek, és több éve roma tanulókat tanítanak, néhányan az *„elfáradt szabálytisztelő”* jellemzőit mutatják. Ők gyakran „reménytelennek” ítélik meg a helyzetet, nem látják a munkájuk eredményét, értelmét. Érvelésükben gyakori az áldozathibáztató megfogalmazás, a

gyermek iskolai sikertelenségének legfőbb okának a roma tanulók nem megfelelő hozzáállását, a szülők életmódját, viszonyulását tekintik.

„Nem is érdekli őket az iskola, jönnek, hogy kapjanak ebédet, csomagot, pénzt s azzal annyi” (Q.22).

Általánosan gyengébb képességűeknek tekintik a roma gyermekeket, akiknek „komolyabb dolgokat” nem lehet megtanítani.

„Hát sokat nem lehet csinálni. Kell rövidíteni az órákat, ezekkel a gyermekekkel nem lehet azt megoldani, mint az itteniekkel (másik tagiskola, ahová nem romák járnak), mert ezek otthon nem is tanulnak. (...) Velük ilyeneket, hogy feladatmegoldás vagy kicsit komolyabb dolgok, nem lehet. Éppen csak a „strictul necesar” (minimálisan szükséges). Körülbelül a tanterv szerint próbálok haladni, de az lehetetlen. Két-három mondatban felírom a táblára a vázlatot, mit tudom én miről van szó, valamennyire próbálok magyarázni, de falra hányt borsó” (Q.29).

„Kevesebb a jobb képességű gyermek közöttük. Elsősorban a közeg, ahonnan jönnek, a környezet az nagyon meghatározó. A közeg genetikailag is nyomot hagy. Az, hogy hosszú éveken keresztül milyen a táplálkozás, vagy az anya életformája. (...) Egy alkoholban fogant gyermekben az nagyon meglátszik. (...) Vannak olyan vonások, amelyek az ők nemzetükre jellemzőek. Az is kijön belőlük” (Q.13).

Már nincs energiájuk a megújuláshoz, az innovatív módszerek megtanulásához, inkább a bejáratott, többnyire frontális módszereket próbálják alkalmazni, amelyek nagyon gyakran sikertelenek. A tanulók gyakran nem értik az elvont magyarázatokat, ezért gyakoriak a fegyelmi problémák. Ezeknek a kezelése az elmondottak alapján többnyire autoriter módon történik, amely további ellenszegülést, tiltakozást vált ki különösen a serdülőkorú tanulókból. Ezek a „hatalmi harcok” sok fejlődést okoznak a pedagógusoknak, akik hol büntetésekkel, hol „elengedéssel” reagálnak a helyzetekre. Nem kihívásnak, inkább megoldhatatlan nehézségnek tekintik ezeknek a tanulóknak a tanítását, és a teljes kiegészelő előtt szeretnének nyugdíjba vonulni. A tanulók általában nem tisztelik ezeket a pedagógusokat, nem szívesen vannak jelen az óráikon.

Vívódók

A kutatásba bevont pedagógusok nagyobb hányada a *vívódó* típus jellemzőit mutatja. Különböző belső és külső tényezők hatására a vívódó pedagógusok is különböznek. Az „*optimista vívódó*” folyamatosan keresi a megoldásokat, inkább kihívásnak tekinti a roma tanulók oktatását. Reflektív, nyitott az új módszerekre, próbálkozik, kísérletezget. Személyiségéből fakadóan is inkább optimista, a kudarcokat mint a tanulás velejáróit értelmezi. Az oktatási rendszer szűk mozgásterében megpróbálja megtalálni a gyermekek érdekeit szolgáló „kiskapukat”, ha nem is mindig tudatosan, de próbálja hatékonyan kezelni a problémákat (roma-nem roma konfliktusok, szülőkkel való kapcsolat nehézségei, tanulók magaviseleti problémái).

„Amikor legelőször elmentünk fociversenyre, jött a gyermek, hogy tanár bácsi ennek a nadrágnak nincsen zsebe. Akkor hova tegyem a bicskát? Mondtam, a bicskát add ide nekem. De visszaadja-e? Visszaadom, de úgyis kell egyek, az enyémet otthon hagytam, és ha nem bánod, akkor használom. Jaj, persze rendben, és így ideadta. Nem kezdtem szidni, hogy miért van nálad, hülye gyermek. Nemsokára jött egy másik is, hogy az enyémet meg tetszik-e fogni. Persze, a tiédet is megfogom. Foci lejárt, a bicskát visszaadtam, ez is egy olyan helyzet volt, amit le kellett tudni reagálni. Arra használtuk a bicskát, amire való, És nem vagánykodott vele, hogy van neki bicskája. Lehetett volna megszidni, és egy nagy cirkusz lett volna belőle” (Q.23).

Egy „hagyományosabb” pedagógusközösségben nem föltétlenül népszerű, optimizmusával, lelkesedésével, szemléletmódjával gyakran „kilóg” a közösségből. Demokratikusabb nevelési módszerei nem minden kolléga számára elfogadhatóak, ezért időnként adódnak nézeteltérései a közösséggel. Általában a tanulókkal közvetlen, jó kapcsolatot alakít ki, „szeretettel és szigorral” neveli őket. A tanulók megtanulják tisztelni őt, és jól érzik magukat a társaságában. Szívesen vesznek részt az óráin.

A vívódók nagyobb csoportja a „*pesszimista vívódó*”, akinek a kezdeti lelkesedése kifulladásban van, aki már egyre kisebb lendülettel próbálkozik megoldani a kihívásokkal teli helyzeteket. Ők azok a pedagógusok, akiket jobban „szorítanak” a strukturális kényszerek, amelyek megváltoztatására alig van lehetőségük. Általában felső tagozaton tanítanak, gyakran vizsgatantárgyat, roma - nem roma összetételű osztályokban. Napirenden szembesülnek a serdülőkorú tanulók viselkedés-

problémaival, az otthoni tanulás hiánya miatti nagyfokú lemaradásukkal, amely felső tagozaton már az érdeklődés, a motiváció gyakori megszűnésével jár együtt. A zsúfolt tananyag, a vizsgateljesítmény nyomása, az állandó időhiány, a differenciálás nehézségei mind-mind olyan tényezők, amelyek állandó terhet, sok „kínlódást”, kudarcot jelentenek a pedagógusok számára. Az iskolák szintjén nincsenek közösen kidolgozott eljárásrendszerek, stratégiák, amelyek lehetővé tennék a tanulásszervezési keretek összehangolt fellazítását, átszervezését, rugalmasabbá tételét. A pedagógusok egyéni próbálkozásait legtöbbször „elnyeli” a rendszer merevsége, a kötött órarend, a plusz terek, eszközök hiánya kevés mozgásteret hagynak a változtatásoknak. Hiányoznak a szakmai beszélgetések, a mentorprogramok, kevés az olyan képzés, amely konkrét segítséget nyújthatna a pedagógusoknak. A „terheket” többnyire mindenki egyénileg viseli, a felelősséget szintén. A sok sikertelen küzdelem nyomán gyakran belefáradnak, „elkeserednek”. Tehetetlenségnek érzik magukat, sem kompetencia-, sem autonómia-szükségletük nem elégül ki. Ebben a helyzetben nehezen tudnak elfogadóak, empátikusak lenni, és az integráció eredményességét is megkérdőjelezzik.

Néhány fontos nézet, vélekedés tekintetében a pedagógusokat *nem lehetett típusokba sorolni*, hiszen mindannyian gyakorlatilag hasonló véleményeket fogalmaztak meg. Az egyik az *integráció-szegregáció* témája, amellyel kapcsolatosan az interjúszövegekben meglehetősen „egybehangzóak” a vélekedések: a jelenlegi helyzetben, adott körülmények között nem látják kivitelezhetőnek, hatékonynak a megvalósítását. A pedagógusok zöme azt vallja, hogy a kezdeti időszakban (akár az óvoda, akár az iskola első éveiben) azért szükséges a roma gyermekeket külön csoportokban, osztályokban tanítani, mert kell ez az az időszak a „felzárkózásra”, az intézmények elvárásrendszerének megtapasztalására, hogy később (mondjuk felső tagozaton) be tudjanak illeszkedni a nem roma osztályokba.

„Az elejétől azt vallom, hogy I-IV. osztályban legyenek külön. Másképp nincs esélye ennek a gyermeknek, annyira mélyről jön, hogy a jelenlegi helyzetében egy általános iskolában nem tudja megállni a helyét. (...) Ötödiktől, amikor már az igény szintje annyira alakult, az öltözködése, a viselkedése, amikor már képes magát tisztán tartani, akkor igen. Kicsiknél még úgy jön, ahogy az anyja engedi, ha az anyja mocskosan, büdösen engedi, ő úgy jön. (...) Sokszor látom a nagyobbaknál, hogy ahogy nőnek, saját maguktól kezdenek tisztán járni.

Nem beszélve a tetűről, rühről, bolháról. Milyen lenne, amikor a magyar gyermekek csúfolnák azt a 3-5 gyermeket? Azok lemorzsolódnának” (Q.2).

Ahol az elemi osztályokban vegyes összetételű osztályok vannak, és a magyarok vannak többen, ott sok hiányzásról, rendszertelen iskolába járásról számoltak be a tanítók. Ahol több a roma tanuló, és csak néhány magyar gyermek van, ott rendszeresebben járnak iskolába a romák.

Néhányan azt is megfogalmazták, hogy ha a roma tanulók csak magukban vannak, sokkal kevesebb a fegyelmi probléma, sokkal jobban lehet velük dolgozni.

„Volt olyan roma osztályunk, hogy hatodikban kikerültek abból az osztályból a magyarok. Abba a helybe le voltak nyugodva, órán lehetett dolgozni velük. Mindeniket lehetett kezelni, tiszteletet tudtak tanúsítani, nem volt probléma az osztályban. Ha van egy magyar közöttük, ők már nem érzik jól magukat. Van egy csomó kellemetlen tapasztalat bennük is, bennünk is” (Q14).

Mások szerint majd ezeknek a gyermekeknek a gyermekei, unokái tudnak integrálódni, hiszen az „elsőgenerációs” iskolásoknak szülőként erre majd lesz igényük és lehetőségük.

A kutatásba bevont iskolákban többnyire a nem roma tanulók spontán migrációja nyomán alakultak ki a teljesen vagy részben roma összetételű osztályok. Romániában hivatalosan nem működnek a teljes országot lefedő ún. integrációs programok, erre szórványosan, bizonyos szervezetek projektjei keretében vannak törekvések. A kutatásomba bevont pedagógusok közül alig néhányan vettek részt olyan képzéseken, amelyeknek az integráció-szegregáció volt a témája. Kivételt képez az a Kedvesház programot megismertető többhetes képzés (2017), amelyen mindhárom iskolából voltak résztvevők, és amelyre majdnem minden résztvevő úgy hivatkozott, mint az „egyik leghasznosabb” képzés.

Egy másik mondhatni „közös” nézet a *külső oktatáshoz való hozzáférés hiánya*: a pedagógusok többsége még ha megértő is bizonyos tekintetben, de meg van győződve, hogy a tanulók eltérő szocializációja, szegénysége, a szülők nem megfelelő hozzáállása a legfőbb oka az iskolai sikertelenségnek. Többségük az eltérő kulturális szokásokat, normákat, viselkedéseket olyan hiányosságokként értelmezi, amely megnehezíti a tanulók iskolai beilleszkedését. A saját szakmai kompetenciák vagy az iskolai „befogadó” környezet hiánya alig kerül megemlítésre. Egy erősen centralizált oktatási

rendszerben, ahol a pedagógusok értékelése többnyire a tanulók (vizsga)teljesítménye alapján történik, és ahol gyakran szűkösek az erőforrások, a személyre szabott oktatás, a tanuló tanulási ütemének megfelelő egyéni bánásmód, az inkluzív szemlélet legtöbbször a nyilatkozatok, programok szintjén marad, az iskolák mindennapi gyakorlatából hiányzik. Az intézmények szintjén nincsenek kidolgozott programjai az adaptivitásnak, a felzárkóztatásnak, a különbségtudatos bánásmódnak. Az a néhány fejlesztő pedagógus, pszichológus (akinek 800 gyermek a „normája”) a „rászoruló” gyermekek elenyésző hányadával tud hatékonyan foglalkozni. Nagyon sok pedagógus számára ismeretlenek az inkluzivitás feltételei, mások elképzelhetetlennek tartják, hogy a jelenlegi körülmények között az iskola be tudja tölteni ezt a szerepét.

Összegzés

A kétezres évek elején a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) több iskolájában elindult a roma tanulók tömeges beiskolázása, amely kihívások sokaságával szembesítette/szembesíti az iskolák vezetését és a pedagógusokat. Az iskolák sem tárgyi-, sem humánerőforrás tekintetében nem voltak felkészülve a feladatra, a kihívásokkal, problémákkal közvetlenül többnyire a pedagógusok szembesültek.

A kutatásba bevont pedagógusokkal készült interjúbeszélgetések alapján három fő attitűdmintázat rajzolódott ki: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó*. A pedagógusok viszonyulásában különböző tényezők hatására ezeknek a típusoknak bizonyos dimenziói keverednek és különböző variációkban jelennek meg. A hangsúlyosan megjelenő jellemzők alapján így jött létre a *többnyire gyermekközpontúak, a többnyire szabálytisztelők, az elfáradt szabálytisztelők, az optimista és a pesszimista vívódóak kategóriája*. A pedagógusok viszonyulása különböző tényezők hatására alakulhat, az egyes kategóriák között átjárás van (a kezdő pedagógus több év után, bizonyos képzések hatására „belejött” és jelenleg többnyire gyermekközpontúvá vált). Az, hogy kinél melyik típus jelenik meg hangsúlyosabban, meglátásom szerint leginkább bizonyos strukturális tényezők (kényszerek) hatásának tulajdonítható. A leginkább gyermekközpontúak azok a pedagógusok, akik többnyire csak roma osztályokban tanítanak, elemi tagozaton, valamelyik tagiskolában, ahol „könnyebben” módosítják a tanulásszervezési kereteket, ahol rugalmasabban tudják kezelni a tantervi előírásokat, a szabályrendszereket, az értékelés módozatait.

A pályakezdőknél, vagy azoknál a pedagógusoknál, akik nemrég kerültek olyan iskolába, ahol roma többségű osztályokban kell tanítaniuk, erőteljesebben van jelen a *szabálytisztelet*. Előzetes tapasztalatok, vonatkozó szakismeretek (romológia, eltérő kulturális háttérű tanulók tanításának módszertana) hiányában próbálnak az előírásokba, szabályrendszerekbe kapaszkodni, amely nagyon gyakran kudarcok sokaságát eredményezi. Különösen a felső tagozaton vizsgatantárgyat tanítók vannak nehéz helyzetben, hiszen őket gyakran a nyolcadikos tanulók vizsgateljesítménye alapján is értékeli.

A pedagógusok legnagyobb arányban a vívódó kategóriába tartoznak, akik tulajdonképpen „vergődnek” a centralizált oktatási rendszer szűk mozgásterében, akik próbálnak tekintettel lenni a tanulók eltérő kulturális, szociális helyzetére, ugyanakkor megfelelni a tantervi előírásoknak, a szabályzatoknak, a vizsgarendszer elvárásainak is.

Megállapítható, hogy egy-egy iskolán belül nem beszélhetünk a pedagógusok „egységes” viszonyulásmódjáról, nincsenek olyan, a roma tanulók oktatásának, nevelésének kihívásaira megoldásokat kínáló, közösen kidolgozott eljárásrendszerek, amelyek kapaszkodót jelentenének a pedagógusoknak (különösen a pályakezdőknek). Az iskolavezetés szintjén inkább általános jellegű „irányelvek” fogalmazódnak meg (a tanulók hiányzásszámának csökkentése, a lemorzsolódás, iskolaelhagyás megakadályozása, a bukások, évismétlések csökkentése), a hogyanok és a miértetek legtöbbször a pedagógusok hatáskörébe tartoznak.

A pedagógusok roma tanulók oktatásával kapcsolatos attitűdjének vizsgálatakor, azt gondolom, nem lehet elvonatkoztatni bizonyos makro- (oktatáspolitikai, magyar-roma „egy más mellett” élés), mezo- (szegregáció, intézményi szinten érvényesülő hiányosságok) és mikroszintű befolyásoló tényezők együttes hatásától. A pedagógusi attitűdök értelmezéséhez elengedhetetlen annak a társadalomtörténetileg meghatározott kontextusnak az ismerete, amelynek tárgyát a térségi magyar-roma viszony képezi. Ennek jellemzőit, alakulásának folyamatát azokból a helyi kutatás-sorozatokból ismerhetjük meg, amelyeket a csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának kutatói több évig folytattak. Az 1989-es romániai változásokig térségi léptékben a helyi magyar közösség és a roma közösség közti viszonyt a párhuzamosság, az „egymás mellett élés” határozta meg (Gagy, 1996; Oláh, 1999; Biró – Oláh, 2002; Bodó, 2002), amelynek jellemzője a nagyfokú térbeli, társadalmi, mentális elkülönülés és az aszimmetria. Ebben az időszakban a helyi intézmények és a helyi közösség a roma népesség oktatását nem tartotta sem reálisnak, sem szük-

ségesnek. A romániai rendszerváltást követő egy-másfél évtized legfontosabb fejleménye a térbeli elkülönülés részleges felszámolódása, a nyilvános terek használatának megváltozása volt (Biró – Bodó, 2003, 2017). Az oktatás terén ebben az időszakban még csak szórványos próbálkozások vannak. A magyar közösségek és a roma közösségek közti, 1989 előtt kialakult társadalmi modell lényegében nem változik. A 2000-es évek közepétől elkezdődött a roma tanulók tömeges beiskolázása, de az oktatási rendszerbe való erőteljes integrációs folyamathoz a térség településein továbbra sem társul más jellegű társadalmi integrációs folyamat. Az 1989 előtti időszakban működő társadalmi modell tartósan tovább él. Továbbra sem szimmetrikusak a két közösség tagjai közti kapcsolatok, a munkaerőpiac, a társadalmi szerveződés, a kapcsolati hálók, az érték- és normarendszer terén a társadalmi különbség és elkülönböződési folyamat tartósan fennmarad (Biró – Sárosi-Blága, 2017, 2021). Az egyik közösség számára a másik közösség életmódja nem releváns és fordítva. Ebben a kontextusban az oktatási gyakorlat számára kihívást jelent az, hogy az oktatás intézményrendszere a fentiekben vázolt társadalmi viszonyról úgymond „nem vesz tudomást”. Az intézményi keret, az oktatási program, a tananyag, a pedagógiai célkitűzések rendszere minden tanuló számára teljes mértékben azonos. Ugyanakkor a két közösségnek az oktatáshoz, a pedagógusokhoz, a tananyaghoz, az iskolai elvárásokhoz való viszonyulása egymástól teljes mértékben különböző, és ami a legfontosabbnak tűnik: az egyes családok iskolával kapcsolatos magatartása számára a saját közösség érték- és normarendje képezi a referencia keretet. Ez a kettősség minden tekintetben rendkívül nehéz helyzetbe hozza a roma gyerekeket oktató pedagógusokat. A roma tanulók tömeges beiskolázása az oktatás vonatkozásában azzal jár, hogy a roma tanulók az otthoni életmód elemeit hozzák magukkal az iskolába, a pedagógus az iskolai tevékenység minden mozzanatában olyan kulturális mássággal szembesül, amely az esetek többségében negligálja az oktatói munka formáját, tartalmát, hivatalosan előírt módszertanát. Ebben a kontextusban a pedagógusoknak tulajdonított „kulcsszerep” sokat veszít érvényességéből, hiszen a pedagógusok bizonyos strukturális tényezők szorításában, igen korlátozott hatáskörrel felruházva próbálnak nagyon gyakran rendszerszintű problémákat kezelni. Tulajdonképpen a roma tanulók iskolai integrációjának sikerességét kérik számon tőlük, a szükséges feltételek biztosítása nélkül. Egy „köztes szerepben” próbálnak helytállni, egyfelől a hivatalos előírások, oktatásszervezési keretek, elvárások kényszere, másfelől a kihívásokkal teli helyzetek gyakran „bűntudatkeltő” informális megoldásai között vergődnek. A

kutatásban ennek a köztes szerepnek a kezelésére kíséreltem meg egy tipológiát kidolgozni.

Felhasznált szakirodalom:

- Bender-Szymanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23(3). 229–250. <https://doi.org/10.1080/02619760120049120>
- Biró, A. Z. – Oláh, S. (2002): Roma népesség a székelyföldi településeken. In: Bodó, J. (szerk.): *Helykeresők. Roma lakosság a Székelyföldön*. Csíkszereda, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó. pp. 11-48.
- Biró, A. Z. – Bodó, J. (2002): Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben. In: Bodó, J. (szerk.): *Helykeresők. Roma lakosság a Székelyföldön*. Csíkszereda, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó. pp. 137-168.
- Biró, A. Z. – Bodó, J. (2003): "Hát ezek kezdtek sokan lenni..." Magyarok és cigányok Korondon. In: Bakó, B. (szerk.): *Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében*. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ. pp. 65–82.
- Biró, A. Z. – Sárosi-Blága, Á. (2017): Scriptek szerepe a rurális elitek roma népességhez való viszonyulásában. In: Biró, Z. Z. – Jakab, J. (szerk.): *Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben*. Csíkszereda, Státus Kiadó. pp. 126-140.
- Biró, A. Z. – Sárosi-Blága, Á. (2021): Scripts in Rural Élites' Attitude as Narrative Barriers in the Hungarian–Roma Interethnic Relations in Szeklerland (Romania). *Acta Univ. Sapientiae, Social Analysis*, 11 (2021) 116–131. DOI: 10.2478/aussoc-2021-0007
- Donat, E. – Brandweiner, R. – Kerschbaum, J. (2009): Attitudes and the Digital Divide. Attitude Measurement to Predict Internet Usage <https://doi.org/10.28945/427> (2019. 10.02).
- Eggen, P., Kauchak, D. (2010): *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (8th Ed.) New Jersey: Pearson.

- Falus, I. – Golnhofer, E. (1989): A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Gagliardi, R. (1995): An integrated model for teacher training in a multicultural context. In Gagliardi, R. (Ed), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education.
- Guskey, T. R. – Passaro, P. D. (1994): Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1163230>
- Gagy, J. (szerk.) (1996): Egy más mellett élés. A magyar–román, magyar–cigány kapcsolatokról. Csíkszereda, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó.
- Hilgard, E. R. (1980): The Trilogy of Mind: Cognition, Affection and Conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107–117. [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696\(198004\)16:2<107](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696(198004)16:2<107)
- Hopkins, D. – Reynolds, D. (2001): The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 4. Educational Effectiveness and Improvement: Developing New Theories and Methods. 459–475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
- Jakab, J. (2022): Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez? Székelyföldi pedagógusok percepciói. *Iskolakultúra*, 32(7), 18–35. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.7.18>
- Jakab, J. (2020): Roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása in *Pro Scientia Ruralis*, 2020. 1–4. 35–54. <http://psr.pahru.ro/images/psr/2020I-IV/PRS-2020-1-4%20-%2035-54.pdf>
- Jakab, J. (2022): „Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni.” Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról. *Acta Medicinæ Et Sociologica*, 13(35), 71–88. <https://doi.org/10.19055/ams.2022.11/29/4>.
- Jakab, J. (2022): Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában in *Korunk* (főszerk: Kovács Kiss György), Kiadja Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár 68–78. <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=1110599>

- Jámbori, Sz. – Kőrössy, J. – Szabó, É. (2019): A reziliencia, az énhatékonyság, és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia* 119. évf. 1. sz. 75–94. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75>
- Liskó, I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. 85-89.
- Messing, V. (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs kapcsolatok, tanári-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély*, 24(2), 33–52.
- Mogyorósi, Zs. (2010): "Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata", doktori disszertáció, ELTE, Budapest
- N. Kollár, K – Szabó, É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest
- Nagy, M. (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102 (3). 301- 331.
- 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.
- Oláh S. (1999): Gypsy-Hungarian Relations: A Study about the Gypsy Image of Majority Hungarians Living in Homoródalmás In: Zoltán A. Biró, József D. Lőrincz (ed.): *Szeklerland in Transition. Essays in Cultural Anthropology*, WAC-Center for Regional and Anthropological Research, Pro-Print, 279-289.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3). 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rios, FA (1996): Introduction. In: Rios, FA (ed.): *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: SUNY Press.
- Rosenberg, M. J., – Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson, & J. Brehm (Eds.): *Attitude organization and change*, New Haven, CT: Yale University Press, 1-14.

- Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2004): Szociálpszichológia. Budapest, Osiris Kiadó.
- Thomson, L. (2013): The perceptions of teaching staff about their work with gypsy, roma, traveller children and young people. *e-theses repository*. University of Birmingham Research Archive.
- Tschannen-Moran, M. - Woolfolk Hoy, A. – Hoy, W. K. (1998): Teachefficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Zachos, D. T. (2017): Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. *International Journal of Inclusive Education* · May 2017 <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1326176>
https://www.researchgate.net/publication/317031695_Teachers%27_perceptions_attitudes_and_feelings_towards_pupils_of_Roma_origin (2018.08.18.)
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Abstract

In this paper I present a chapter of my research on the attitudes of teachers in Roma-majority classrooms and schools. These research findings are part of a broader study. The aim of my research is to typologize the attitudes of teachers based on interviews conducted with them, and to interpret these attitudes in the context of the social environment (educational policy, majority-minority relations) and the school as an organization. Based on interviews with the teachers involved in the research, I have distinguished three main patterns of attitudes: the child-centred, the rule-abiding and the conflicted. In the teachers' attitudes, certain dimensions of these types are blended by different factors. In the schools included in the research, most of the teachers interviewed belong to the "conflicted" category, who are essentially "floundering" in the narrow margins of the centralised education system, trying to take into account the different cultural and social situations of the pupils, while at the same time trying to comply with the curriculum, the regulations and the expectations of the examination system.

Keywords: Roma pupils, education, teacher attitudes, types