

ROMA TÖBBSÉGŰ OSZTÁLYOKBAN TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK SZEREPFELFOGÁSA

PERCEPTIONS OF THE ROLE OF TEACHERS IN ROMA-MAJORITY CLASSROOMS

JAKAB JUDIT

Debreceni Egyetem, Magyarország/Csíkszereda, Románia

jakjudit1234@gmail.com

Összefoglalás

Jelen tanulmányban roma többségű osztályokban tanító általános iskolai pedagógusok szerepfelfogását vizsgálom. A kutatás keretében 30 olyan pedagógussal készítettem félig strukturált interjút, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan iskoláiban, osztályaiban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A több dimenziót átfogó interjúterv egy "szeletét" dolgozom fel. Arra voltam kíváncsi, hogy a pedagógusok mennyire tartják meghatározónak a pedagógus szerepét a roma gyermekek iskolai pályafutásának alakulásában. Hogyan értelmezik saját szerepüket ebben a folyamatban, mennyire tudnak azonosulni a kibővített szerepelvárásokkal? Hogyan küzdenek meg a különböző, egymásnak gyakran ellentmondó elvárásokkal, szerepkonfliktusokkal? Milyen siker- és kudarcélményeik vannak?

Kulcsszavak: roma többségű osztályok, pedagógusok szerepfelfogása, szerepkonfliktus, szerepazonosulás

Bevezetés

A pedagógusszerephez több kulturálisan és társadalmilag előírt viselkedés kapcsolódik. A gyermekek mellett a szülők, az iskola vezetősége, a fenntartó, de még a szélesebb társadalmi közeg is szerepelvárásokat fogalmaz meg (Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004). Ezek a szerepelvárások nagyon gyakran nincsenek összhangban, amely igen megnehezítheti a szereppel való azonosulást. Ugyanakkor a megváltozott gazdasági, társadalmi körülmények következtében az

elvárások relativizálódnak, amely a hagyományos pedagógusszerep folyamatos újraértelmezésére készíti a pedagógusokat. Az iskolák életébe is fokozatosan begyűrűztek a "piaci elvárások", a versenyhelyzet, a teljesítményközpontúság, amely arra ösztönzi az iskolák vezetőségét, a pedagógusokat, hogy minél inkább megfeleljenek a társadalmi elvárásoknak. Egy másik kihívás, amely alkalmazkodásra készíti a pedagógusokat az IKT eszközök térhódítása a gyermekek körében is. Az új helyzetben a pedagógus már nem egyedüli birtokosa az ismereteknek, tudásközvetítő szerepe mellett a tanulók fejlesztésében az érzelmi-akaratú tényezők (motiváció, szociális kompetenciák) erősítése is elvárásként jelenik meg. Több kutatás arra is rávilágított, hogy ma már a pedagógus az oktatás-nevelés mellett fejlesztő, tanácsadó, rendezvényszervező is, és jelentős mennyiségű adminisztrációs munkát is végez (Trencsényi, 1988; Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004).

Az eltérő kulturális, szociális háttérű tanulókat tanító pedagógusok számára még nagyobb kihívást jelent az átlagosnál szélesebb körű, esetenként tisztázatlan szerepelvárásoknak megfelelni. A jelenlegi teljesítménycentrikus oktatási rendszerben a pedagógust leginkább a tanulók eredményei alapján értékelik. Kérdés, hogy az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező, eltérő körülmények között szocializálódó roma tanulók gyenge iskolai eredményei milyen mértékben "tükrözik" a pedagógusok munkáját? Hogy egy roma többségű osztályban tanító pedagógus milyen szerepelvárásokkal találkozhat, milyen tényezők befolyásolják szerepazonosulását?

Jelen tanulmányban roma többségű osztályokban tanító általános iskolai pedagógusok szerepfelfogását vizsgálom. A kutatás keretében 30 olyan pedagógussal készítettem félig strukturált interjút, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan iskoláiban, osztályaiban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A több dimenziót átfogó interjúterv egy "szeletét" dolgozom fel. Arra voltam kíváncsi, hogy a pedagógusok mennyire tartják meghatározónak a pedagógus szerepét a roma gyermekek iskolai pályafutásának alakulásában. Hogyan értelmezik saját szerepüket ebben a folyamatban, mennyire tudnak azonosulni a kibővített szerepelvárásokkal? Hogyan küzdenek meg a különböző, egymásnak gyakran ellentmondó elvárásokkal, szerepkonfliktusokkal? Milyen siker- és kudarcélményeik vannak?

Szakirodalmi vonatkozások

A vonatkozó szakirodalom szerint az eltérő kulturális, etnikai, szociális háttérű tanulókat¹ tömörítő osztályokban különösen fontos szerepe van a pedagógusnak, az ő nézetei, attitűdje, szerepfelfogása szoros összefüggést mutat a tanulók iskolai közérzetével, tanulási motivációjával, eredményességével (Rios, 1996; Pajares, M. F. 1992; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002; Falus, 2002, Messing, 2008). Több tanulmány rávilágít azokra a kihívásokra, nehézségekre, amelyekkel a pedagógusok a mindennapi iskolai gyakorlatuk során szembesülnek. Egyik ilyen kihívás a pedagógus (aki általában középosztálybeli, nem bevándorló, nem roma) és a más szellemi és anyagi háttérből érkező tanuló kultúrája közötti jelentős eltérés áthidalása, a sztereotípiák, előítéletek leküzdése, a hatékony kommunikáció kiépítése és fenntartása (Rios, 1996; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002; Liskó, 2002).

Az angol nyelvű szakirodalom *nehezen kezelhető* („hard-to-staff”), *veszélyeztetett* („at-risk schools”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond 2010) vagy *legnagyobb kihívást jelentő* („most challenging schools”) (Rice 2008) iskoláknak nevezi az olyan intézményeket, ahol többségében olyan diákok tanulnak, akiknek az átlagnál rosszabb a szociokulturális helyzetük. Bacskai Katinka *alacsony státusú diákkompozíciójú iskoláknak* nevezi azokat az iskolákat, ahol „a diákjaik többsége olyan családi milióból érkezik az iskolába, amelyben – (...) – kevés az anyagi és a kulturális tőke, a diszpozíciók és az értékpreferenciák eltérnek attól, amit az iskola kíván meg a diákoktól, eltérő szerepstruktúra és nyelvi kódrendszer jellemzi a diákokat” (Bacskai, 2015:166). Azt is megállapítja, hogy az ilyen iskolákban tanító pedagógusoknak speciálisak a munkakörülményeik, más módszerekkel tudnak eredményeket elérni, speciális felkészítést és szakmai segítséget igényelnek (Bacskai, 2015).

¹ A nemzetközi, nyugat-európai szakirodalomban a különböző etnikumú, az eltérő kulturális háttérű tanulók oktatása leginkább a bevándorló csoportok gyermekeivel kapcsolatos nevelési-oktatási problémaként jelenik meg. A volt szocialista országokban az „eltérő kulturális, etnikai, szociális háttérű tanulók” megnevezés többnyire a roma tanulókra vonatkozik. Bizonyos alapkérdések tekintetében ezeknek a tanuló-csoportoknak az oktatása hasonló problémákat vet fel.

Liskó Ilona a roma tanulókat tömörítő iskolákban végzett kutatás² eredményeiről készített tanulmányában számbaveszi azokat a kiterjesztett szerepelvárásokat, amelyekkel a roma többségű osztályokban oktató pedagógusoknak szembesülnük: „az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szociokulturális hátrányok kompenzálása; a többségi társadalométól eltérő szokások és viselkedésmódok elfogadása; a többségi társadalométól eltérő családi értékrend elfogadása; a nyelvi hátrányok kompenzálása; a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó komplexusok és frusztrációk kezelése; a nem cigány környezet (például szülők és gyerekek) részéről megnyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása; a saját előítéletek leküzdése” (Liskó, 2001:35). A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a feladatok társadalmi és szociálpszichológiai szempontból is rendkívül „kényesek”, és a pedagógusok munkája csak akkor lehet eredményes, ha mind a roma gyermekek, mind a szüleik elfogadják a pedagógust és kialakul egyfajta kölcsönös bizalom. Tanulmányában azt is megemlíti, hogy a vizsgálatba bevont roma iskolákban az eltérő tanári magatartások teljes skálájával találkozott, amelyeket a következőképpen kategorizálta:

- kirekesztés, durva megkülönböztetés, előítéletek;
- tekintélyelvűség kirekesztés nélkül;
- erőszakos, tekintélyelvű asszimilációs törődés;
- közömbösség és érdektelenség;
- liberális bánásmód hagyományos pedagógiai módszerekkel;
- liberális bánásmód és módszertani újítások.

Azt is megfigyelte, hogy egy iskolán belül is többféle tanári magatartás él egymás mellett, és hogy viszonylag egységes tantestületi attitűd csak azokra a közösségekre jellemző, ahol a vezető határozott meggyőződéssel képviselt valamilyen értékrendet, és ehhez „igazította” a tantestületét (Liskó, 2001).

Babusik a romák oktatásában az iskolai hatékonyság kulcstényezőit vizsgálva arra kereste a választ, hogy a sikeresség milyen arányban függ az iskola működési paramétereitől (iskolaszervezet), a roma tanulók szociális háttérétől, az iskolában tanító pedagógusok értékvilágától és szemléletétől (Babusik, 2003). Megállapította,

² A kutatásban az MTA Szociológiai Intézetéből KEMÉNY István és HAVAS Gábor, az Oktatáskutató Intézet részéről pedig FEHÉRVÁRI Anikó és JANNI Gabriella vettek részt. A kutatás mintájában 192 olyan általános iskola szerepelt, ahol 1993-ban 25% fölött volt a cigány tanulók aránya.

hogy a roma tanulók releváns továbbtanulási esélye az intézmény, a pedagógusok, valamint a környezet mint komplex rendszer eredménye. Szoros pozitív kapcsolatot fedezett fel a pedagógusok felsőoktatási képzés keretében abszolvált romológiai képzési ideje és az iskolai eredményességük között. Azok a pedagógusok, akik nagyon eredményes iskolában dolgoznak és rendelkeznek romológiai képzettséggel, kétszer kisebbnek ítélték meg a romák és nem romák közötti konfliktusokat, ugyanakkor az átlagnál lényegesebben pozitívabb viszonyt, elfogadást jeleztek a cigányokkal kapcsolatban (Babusik, 2003:34). A kutatás keretében a pedagógiai szemléletmód, stílus vizsgálata nyomán a szerző arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusok „értékvilága, attitűdjei meghatározzák magát a pedagógiai munka egész folyamatát, következőképp mélyen kihatnak a tanulókkal elért eredményekre”, illetve a pedagógusok „romológiai képzettsége növeli a megfelelő pedagógiai eljárások használata iránti igény szintjüket” (Babusik, 2003:35–36).

Kutatási eredmények

A roma többségű osztályokban tanító pedagógusok attitűdjét, viszonyulását vizsgáló átfogóbb kutatás részeként a következőkben a pedagógusi interjúk alapján kirajzolódó szerepfelfogásokat vizsgálom. A nagyon sok kihívást tartogató új helyzetekben a korábban bejáratott gyakorlatok nem bizonyulnak eredményesek, a tanulók igényei, illetve az oktatási rendszer elvárásai nehezen közelíthetők, amely gyakran szerepkezelési kényszerhelyzetekkel szembesíti a pedagógusokat.

Pedagógusok szerepfelfogása

Az interjúk során fontosnak tartottam megismerni a pedagógusok szerepfelfogását, felmérni, hogy milyen mértékben érzik meghatározónak saját szerepüket a roma tanulók iskolai beilleszkedésében, előrehaladásában. Arra is kíváncsi voltam, hogy megítélésük szerint saját pedagógusi munkájukkal milyen hozzáadott értéket teremtenek ebben a folyamatban, hogy milyen pedagógusi kvalitásokat tartanak fontosnak.

A megkérdezett pedagógusok abban mind egyetértettek, hogy a pedagógusnak meghatározó szerepe van a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. Az, hogy miben rejlik és milyen mértékű ez a befolyásoló szerep, abban megoszlanak a

vélemények. Néhányan a pedagógus személyiségét tekintették meghatározónak, a megértés, az elfogadás, a türelem, a segítőkészség szerepét hangsúlyozták, mint fontos feltételét a közös tanórai munkának, a tanulók sikeres iskolai beilleszkedésének. A beszélgetésekben megjelent a nyitottság, a pozitív odafordulás fontossága, amely lehetővé teszi egyfajta "lelki kötődés" kialakítását a tanulókkal. Meglátásuk szerint ez a pedagógushoz való kötődés képezi az alapját annak, hogy a tanulók megszeressék az iskolát, hogy törekedjenek a szabályok betartására, hogy motiváltakká váljanak.

„Át kell érezned, kell értsed őket, s kell szeressed, s el kell fogadjad” (Q14).

„Arra nagyon kell vigyázni, hogy legyen személyes kapcsolatot a gyermekekkel (...) Elsősorban a lelükre kell hatni, mert ugye a „lélktől-lélekig” épített hidak tudnak kivirágozni. Ha ez nincs, akkor nem lesz eredmény” (Q13).

„A pedagógus a legfontosabb. Nagyon számít, hogy milyen a pedagógus egyénisége. Hogy bizonyos helyzeteket hogyan reagál le az ember. (...) Lehet, hogy közben sokat kell beszélgetni vagy meccselni (küzdeni) velük, de majd úgy is megcsinálják, csak meg kell kapni a hangot, s türelemmel megvárni a dolgot. Tehát a bánásmód, az nagyon fontos, az egyén, a személyisége, a hozzáállás az egészhez” (Q23).

„A pedagógus személye nagyon sokat számít. Van, amikor a testvérek közül az egyik mindig itt van az iskolában, feljön hóban-sárban, a másik pedig nagyon sokat hiányzik. Akkor ez valamit elmond... Sőt a gyermek elmondja azt is, hogy az anyja mondta, hogy maradjon otthon, de ő akkor is feljött az iskolába” (Q3).

Többen a pedagógus és az iskola szerepét összemosva egy "tisztá, meleg, ingergazdag környezet" nyújtásában, az "igazi gyermekkor" megteremtésében látják a pedagógus elsődleges szerepét. Ismerve a roma gyermekek rossz életkörülményeit, az otthoni környezetük "egészségkárosító hatásait", a pedagógusok vélekedése szerint az iskola, a fűtött, tiszta osztályterem egyfajta "menedéket" jelenthet a gyermekeknek, akikkel "szépen beszélnek", akiknek "enni adnak", akiket megtanítanak alapvető higiéniai szabályokra. Közös programokat, ünnepléseket, kirándulásokat szerveznek nekik, hogy "jól érezzék magukat", hogy "legyen nekik is gyermekkoruk". Tehát a pedagógus szerepe ezúttal a gyermekek egészséges fejlődéséhez szükséges megfelelő körülmények megteremtésében, a különböző fiziológiai szükségletek kielégítésében körvonalazódik, a gyakran hiányzó családi szerepek pótlásában jut kifejezésre.

“...egy nyugodtabb, szeretetteljesebb környezetben vannak, amíg itt vannak az iskolában, azonkívül érdekes dolgokat láthat, ingergazdag környezetben van, ami otthon hiányzik. Egész nap nem ordít mellette nem tudom hány felnőtt.” (Q16).

„Látnak egyáltalán „fehérembert” közeledni hozzájuk, szeretettel s jó szóval. (...) Számukra az iskola egy hely, ahol menedéket kapnak, ahol meleg van, tisztaság van, hogy egyáltalán csend van. Mert ami ott lehet náluk néha, ahogy sokszor elmondják, hát borzasztó.(...)” (Q3).

Alig páran hangsúlyozták a pedagógus tudásátadó szerepét. Ők többségében alsó tagozatos pedagógusok, akik az írás-olvasás, számolás megtanításában látták a pedagógus fontos szerepét. Szerintük ez olyan hozzáadott érték, amely leginkább befolyásolja a gyermekek későbbi boldogulását, és amely az írástudatlan szüleikhez viszonyítva jelentős előrelépést jelent.

“Ma már eljutottunk oda, hogy el tudnak dolgokat olvasni. Emlékszem az elején még senki nem olvasott a telepen, behozták a levelet, amit anyuka a börtönből írt, hogy olvassuk fel nekik.(...) Ezt most már nem kell. Vagy például a “magyar pénz-hez” (Szülőföldön magyarul pályázat) a papírokat régebb mi töltöttük ki, most ezt is megoldják. Ez azt gondolom, nagyon fontos előrelépés” (Q4).

A kutatásba bevont roma többségű osztályokban tanító pedagógusok többsége a nevelést, a gyermekek személyiségfejlesztését tekinti a pedagógus elsődleges feladatának, a tudásátadás, az ismeretközlés jóval kisebb hangsúllyal jelenik meg a beszélgetésekben. Ez némileg eltér azoktól a kutatási eredményektől, amelyek szerint a pedagógusok általában az iskola, a pedagógus tudásátadó szerepét, az intellektuális képességek gazdagítást, a kultúra átadását tekintik elsődlegesnek (Szivák, 2002).

“Én sokkal fontosabbnak tartom a viselkedési, a nevelési részt, mint azt, hogy megtanítsam mi az időtartam, mi az erő. Fontosnak tartom megtanítani őket arra, hogy elfogadjam a másikat, a másiknak a viselkedését. Ő tisztelje az enyémet, én tiszteltem az övét, egymást fogadjuk el” (Q29).

Ez arra enged következtetni, hogy a nagyon alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező roma gyermekek beiskolázásának kezdeti szakaszában, a megfelelő

“felkészültség”, anyagi és személyi erőforrások hiányában a pedagógusok egy jelentős része nehézkesen tudja ellátni az oktató, “tudásátadó” szerepét. Amíg a tanulók zömének alapvető fiziológiai szükségletei nincsenek kielégítve (éhesek, fáznak, betegek), amíg az iskolai együttélés szabályait nem ismerik, addig a tanulás, a szellemi fejlődés csak másodlagos.

Az elmesélt siker- és kudarcélmények a korábbi eredményeket támasztják alá. A kutatásba bevont pedagógusok többsége elmondása szerint a tanulók nevelésével foglalkozik többet, és többnyire az ezen a területen elért eredmények nyújtanak számukra sikerélményeket. Nagyon sokuknak sikerélményt jelent, ha a tanulók többé-kevésbé rendszeresen járnak iskolába, ha köszönnek, ha tisztelettudóan beszélnek a pedagógussal, ha nem késnek, ha törekednek bizonyos higiéniai szabályok betartására. A pedagógusok abban bíznak, hogy ezek a “sikerek” hasznosabbak lesznek a gyermekek későbbi életében, mint az a sok “fölösleges információ, amit úgy sem tudnak megtanulni”.

“Ha például elkerülnek nyolcadik osztály után és az úton találkozunk velük, többször rám köszönnek, hogy ‘Csókolom, tanár néni’, hát akkor azt mondom, hogy érdemes volt bejárni. Ez egy ilyen elismerés. Ha köszön, megkérdezi, hogy vagyok, ha úgy viselkedik, ahogy egy normális civilizált emberhez illik, mert azt mondtam nekik mindig, hogy nem az a lényeg, hogy ki mennyit tanult, mert jó, ha akarsz tovább haladni és kicsit több akarsz lenni, mint a többi, akkor kell tanulni, de ahhoz, hogy igazából ember légy, nem diploma kell, hanem úgy kell viselkedni, hogy a társadalom ne nézzon ki” (Q29).

Sikerélményként említik néhányan a gyermekekkel és szülőkkel kialakított jó kapcsolatot, a gyermekek ragaszkodását a pedagógushoz, törekvésüket és igyekezetüket, hogy megtanuljanak írni-olvasni. Ezt többnyire az alsó tagozatos pedagógusok említették.

“A legnagyobb sikerélmény, hogy elfogadtak. Mindig mondják, hogy mi magát szeretjük. Azért szeretjük, mert leül közénk és mesét olvas. (...) Ezeket nagyon szeretik. Közél ülünk egymáshoz, megfogjuk a kezünket, behunyjuk a szemünket. Az emberi közelség, az érintés, ez nekik nagyon sokat számít, a szeretet és az elfogadás a megoldás” (Q20).

A kudarcélmények nagyon gyakran a tanuláshoz, tanításhoz kapcsolódnak. Majdnem mindenki a "saját kínlódásáról" mesélt, sorjázva azokat a nehézségeket, amelyekkel napirenden szembesülnek: a tanulók nem értik a magyarázatokat, utasításokat, otthon nem tanulnak, nem írnak házi feladatot, ezért nem tudnak haladni az "anyaggal", érdektelenek, motiválatlanok, sok a fegyelmi probléma, nem eredményes a differenciálás, nincs idő felzárkóztatásra. Vannak néhányan, akik saját szakmai kompetenciájukat is megkérdőjelezzik, a többség azonban a gyermekek életkörülményeinek, szocializációs hátterének, a szülők nem megfelelő hozzáállásának számlájára írja a kudarcokat. Az iskola, a pedagógusok, az oktatási rendszer hiányosságairól kevesebb szó esik, amely arra enged következtetni, hogy a pedagógusok a változás, változtatás szükségességét nem annyira a rendszer és az iskola szintjén érzékelik, inkább a roma családok helyzetét, az ők iskolához való viszonyulásukat tekintik a nehézségek, problémák okának.

"A kudarc, főleg az előző generációnál, a fegyelem problémája volt. Azokkal nem tudtam mit kezdeni, nem tudtam őket kezelni. Azok olyan fegyelmezetlenek voltak, csúfoltak bennünket, folyamatosan beszóltak, sehogy sem találtuk a módját, hogy hogyan kezeljük. Sokszor mentem úgy haza, hogy nem szeretek már odamenni" (Q20).

Szerepkonfliktusok

Az interjúbeszélgetések során ugyanakkor az is érzékelhető volt, hogy a pedagógusok bár sikerélményként élik meg a roma gyermekek nevelésében elért eredményeket, ugyanakkor tudatában vannak annak is, hogy nekik az oktatás, a tudásátadás feladatát is teljesíteniük kellene. Ennek nehézsége, olykor "lehetetlensége" frusztrációk, szerepkonfliktusok sokaságát idézi elő a pedagógusokban.

a. Tantervi előírások

Az interjúbeszélgetések alapján az egyik "leggyötrőbb" szerepkonfliktus a tantervi előírások teljesítésének kényszere és a tanulók egyéni tempójához, tudásszintjéhez való igazodás szükségessége között feszül. Az oktatási rendszer diktálta teljesítményelvárás és a "korlátozott" lehetőségek, a roma tanulók hátrányból indulása, a rendszeres tanuláshoz szükséges körülmények hiánya miatti növekvő lemar-

dás láthatóan frusztrálja a pedagógusokat. Tehetetlenségérzetük annál erősebb, minél kisebbnek érzik befolyásoló hatásukat bizonyos strukturális tényezőkre. Hivatalosan a tantervi előírások mindenki számára kötelezőek, azok radikális átalakítása, bizonyos tartalmi részek kicserélése, kihagyása, bizonyos kompetenciák kialakításának késlekedése azt jelenti, hogy a tanulók nem fognak jól teljesíteni a különböző felméréseken, nem felelnek meg a teljesítményleírásoknak. A jelenlegi teljesítményközpontú oktatási rendszerben a pedagógusok szakmai sikerességének fokmérője a tanulók minél eredményesebb szereplése a különböző országos felméréseken. Aki ezt a „feladatát” nem vagy hiányosan teljesíti, könnyen megkapja a „gyenge pedagógus” címkéjét. Különösen a kezdő pedagógusok még nem rendelkeznek azzal a tapasztalattal és önbizalommal, amely bátorságot adna nekik a tanterv átalakítására, átdolgozására. Az egyre növekvő lemaradások és az egyre zsúfoltabb tananyagrészek miatt mind távolabb kerül egymástól az elvárás és a lehetőség. Az előírt szerepelvárásoknak való megfelelés „sikertelenségét” a pedagógusok nehezen élik meg, vívódásuk, megoldáskeresésük jól kitapintható az interjúkban.

“Főleg az elején nagyon frusztrált, hogy nem tudok a tanterv szerint haladni. Zavar, amikor látom az elvárásokat, amelyek egyre nagyobbak. Az elején azt gondoltam hogy például az előkészítő osztályban lesz időm mindenre, a beszoktatásra, de mikor megláttam, hogy már 31-ig a számokat meg kell tanítani, vagy jobb helyeken már betűket is tanítanak, akkor nagyon zavart, hogy nem tudom azt csinálni, amit kellene. Bármennyire szeretném és akarom, mert nincs ahogy” (Q4).

“Mindig van bennem egy frusztráció, főleg amikor más tanítókkal elmegyünk beszélgetni, s az egyik mondja, hogy mi már itt vagyunk, a másik hogy ott vagyunk, hogy több munkafüzetem már túl vagyunk, s akkor felteszem néha magamnak a kérdést, hogy akkor tulajdonképpen én mit is csinálok? Kétszer úgy le vagyok fáradva, mint ők, de nekik hiába magyaráznám el, hogy mitől vagyok fáradt. Aki nincs benne, nem tudja megérteni. És hát a pedagógus értékelésénél is azt nézik, hogy hány olimpiászra küldtem őket” (Q3).

“Másik dolog, hogy ott van az a teher, az elvárások, például a tesztek. Hogy teszteljem, amikor egy év alatt az ábécét sem tudom befejezni velük, ha fejezlek, akkor se. Jó esetben a második osztály végére a jobbakkal megtanuljuk az ábécét. Van egy olyan jelenség ezeknél a gyermekeknél, még az ügyesebbeknél is, hogy egy ideig fejleszthetők, utána mintha megállna a fejlődésben. S van olyan is, hogy visszaesik. S akkor újra kell előlről kezdeni. Nem tudom ezt mivel magyarázni.

Bármilyen tanulási zavar esetén a szülő kellene szakemberhez vigye, összeállítsa a doszárt, de ő nem viszi, nekik erre nincs pénzük (Q4).

b. Rendszabályzatok

Az erősen központosított oktatási rendszer nemcsak a tantervi előírások, hanem a különböző rendszabályzatok terén is kevés mozgásteret enged az iskoláknak, pedagógusoknak. Bár az országos iskolai rendszabályzat alapján az iskolák megalkothatják saját rendszabályzatukat, az alapvető előírások többnyire kötelezőek. A szabályzat szerint tíz igazolatlan hiányzás után egy jeggyel lehúzzák a tanuló magaviseleti jegyét. Ez azt jelenti, hogy ha egy tanuló két nap nem jelenik meg az iskolában, és nem tudja igazolni hiányzását, magaviseleti jegye már 9-es. Tulajdonképpen egy hét hiányzás után már hatos lehet a magaviselete, amely a szabályzat értelmében osztályismétlést jelent. Azt is előírja a szabályzat, hogy a hiányzásokat igazolások alapján lehet igazolni. Ennek az előírásnak a szigorú betartása gyakorlatilag a roma tanulók tömeges osztályismétléséhez vezetne. Az írástudatlan szülők, akiknek gyakran nincs családorvosuk se, nehezen tudják “előírászerűen” igazolni a hiányzásokat. A pedagógusoknak ebben a “szerepkonfliktusos” helyzetben kell napirenden döntéseket hozniuk: ragaszkodnak a szabályzat előírásaihoz, hiszen annak betartása “kötelessége” a pedagógusnak, vagy olyan informális megoldásokat találnak, amelyek a gyermekek érdekeit szolgálják.

“Az a helyzet, hogy a rendszabályzatban az általános iskolai törvények szerint 10 igazolatlanra már egy jegyet le kellene vonni a magaviseletből. Ha ezt betartanánk, akkor az 5-8 osztályban a magaviseleti átlag az négyes alatt lenne. A helyi iskolai rendszabályzat még megengedett tizet pluszba, de ez sem teljesíthető. Ha ezt is nagyon komolyan vennénk, akkor közepes és annál gyengébb magaviseleti jegyek születnének, és sokan évet kellene ismétljenek. Tehát ezt így egyáltalán nem lehet alkalmazni” (Q16).

“Nagyon nehéz úgy csinálni, hogy a kecske is jól lakjon, és a káposzta is megmaradjon. Próbáljuk ránevelni őket, hogy ok nélkül ne hiányozzanak, vagy szóljanak, ha valami miatt nem tudnak jönni. Van, aki igazolást is hoz, néha olyat is, amit ő írt magának, mert az anyja nem tud írni. Van, aki egy hét után telefonál, hogy beteg volt a gyermek, és nem tudott jönni. Nagyon nehéz eldönteni, hogy mikor mondanak igazat. A magaviseleti jegy mellett ott van a segély elvesztése is, ha hiányoznak, azt is elveszítik. Szóval nehéz ügy” (Q10).

c. Értékelés

A pedagógusok beszámolóí alapján a szerepkonfliktus érzése a tanulók értékelése során is gyakori. Az értékelés a nem roma tanulók esetében is több dilemmát okoz a pedagógusoknak. Alapkérdés, hogy tulajdonképpen mit értékel az értékelés? A tartós tudást vagy a jelenlegi szintjét a tudásnak? Az ismeretek a fontosabbak vagy a készségek? Csak a tudást értékeli vagy a személyiséget is (szorgalom, magaviselet)? A végső tudást vagy a befektetett energiát vegye figyelembe? Több kutatási is rámutatott, hogy (Eccles J. S. 2004; Czike, 2001), hogy az értékelésnek tulajdonképpen nem a végső teljesítményre, hanem a tanulási folyamatra kellene vonatkoznia. Különösen érvényes ez az eltérő kulturális, szociális háttérű tanulók esetében. Ha a pedagógus nem veszi figyelembe azoknak a tanulóknak az erőfeszítéseit, akik ugyan megpróbálják teljesíteni feladataikat, de különböző okokból (pl. egyéni sajátosságok, támogatás hiánya stb.) nem nyújtanak kielégítő teljesítményt, ez nagymértékben csökkenti a tanulók motivációját.

A differenciált bánásmód része az is, hogy a gyermekek értékelésekor előtérbe kerülnek más, a nevelés szempontjából fontos értékek is, nem csak a tantárgyi tudás (Czike, 2001). Az is kérdés, hogy az értékelési folyamatban a pedagógus mint segítő, támogató van-e jelen, aki felelősséget vállal a tanuló eredményeiért, és közösen küzdenek a jobb teljesítményért, vagy inkább egyszerűen számonkér és ellenőriz, az eredménytelenségért pedig a tanulót és szüleit teszi felelőssé.

A kutatásba bevont pedagógusok viszonyulása az értékeléshez változó képet mutatott. Az elemi osztályokban az osztályozás nagyon kis jelentőséggel bír, inkább a dicséretetek, piros pontok, jutalmak szerepét hangsúlyozták. A gyermekek tudását általában a gyermek korábbi teljesítményéhez viszonyítják, a befektetett munkát, az igyekezetet, a szorgalmat dicsérettel, kisebb jutalmakkal értékelik. Inkább a segítő, támogató viszonyulás volt jellemző, arra törekednek, hogy a gyermekek motiváltak legyenek és alapkészségeik kialakuljanak. Mivel a szülők zöme írástudatlan, számukra az érdemjegyek nem relevánsak, ezért nagyon sok pedagógus csak formálisan használja az ellenőrzőt és az osztálynaplót. Ez azt jelenti, hogy a standard teljesítményleírásokhoz visznyítva általában "Jó" és "Elégséges" minősítéseket kapnak a tanulók, amelyekről nekik legtöbbször nincs is tudomásuk.

"Most mondjam, hogy nincs is ellenőrzőnk. Annak, amit abba írnék számukra nincs információ értéke. Semmi értelme sincs, fölösleges. Persze mind a tanításban,

mind az értékelésben differenciálok. Mert mit tegyek, ha nem azt, hogy önmagához viszonyítom a gyermeket, nem az országos előírásokhoz” (Q3).

A pedagógusok egyöntetűen azt vallják, hogy az elemi osztályokban szükség-telen az osztályozás, hiszen “többet árt, mint amennyit használ”. Különösen ezekben a roma osztályokban, ahol az első években a hátrányok ledolgozása, alapkészségek kialakítása a cél, nem látják értelmét a rangsorolásnak, amely gyorsan kedvét szegné a tanulóknak. A egyes osztályokban a “főtantárgyaknál” (anyanyelv, roman nyelv, matematika, angol nyelv) általában az “elégséges” minősítés jelenik meg, a készség-tárgyaknál (zene, rajz, testnevelés) jobb minősítések is megjelennek. Főleg a kisebb gyermekek nehezen tudják értelmezni a minősítéseket, “annak örülnek, ha írtak nekik valamit az ellenőrzőjükbe”.

A felső tagozaton az érdemjegyek megjelenése legtöbbször okoz némi zavart a gyermekek fejében, főleg, akik először szembesülnek az értékelés “ellenőrző” funk-ciójával. A pedagógusok elmondásuk szerint próbálják értékelni “azt a keveset”, amit tudnak a tanulók, és ha valakiben látják a “törekvést és jóindulatot”, akkor azt figyelembe veszik az értékelésnél. Az osztályozás mint fegyelmezési eszköz a roma többségű osztályokban nehezen működtethető, hiszen számukra az érdemjegy “nem jelent különösebb értéket”. Kivételesen, ha az osztályfőnök rendszeresen követi a jegyeket, és ösztönzi, méltányolja az elért teljesítményt, akkor a tanulók is motivál-tabbá válnak a jobb érdemjegyek megszerzésére. A beszélgetésekből az is kiderült, hogy az értékelés tulajdonképpen a legfontosabb funkcióját nem tölti be: nem tükrözi a tanulók tudásszintjét és nem nyújt visszajelzést a tanulónak a hiányosságai-ról, a javítanivalókról. Inkább egyfajta szükségmegoldásként működnek. Ha már kötelező “valami jegyet írni a naplóba”, akkor a pedagógusok megpróbálnak “valami értékelhetőt” találni a tanulók munkáiban, amelyre általában megkapják az átmenő ötöst, esetleg hatost. Elmondásuk szerint a tanulók tudásszintje annyira elmarad az előírt teljesítményszinttől, hogy nagyobb jegyet nem nagyon kaphatnak. Ez az elmaradás a felsőbb osztályok felé haladva egyre látványosabb, és a kapott átmenők általában abban “segítik” a tanulókat, hogy befejezzék a nyolcadik osztályt. Több pedagógus is hangsúlyozta, hogy ha az előírt teljesítményleírások szerint osztályoz-nák a tanulókat, akkor már az alsó tagozaton többször ismétlőre kellene maradniuk, amely nem a felzárkózást, a bepótlást jelentené, hanem a korai iskolaelhagyást. A pedagógusok egyik legtöbb problémát okozó szerepkonfliktusa éppen az értékelés mentén fogalmazódott meg. Ha pedagógusként betartják a tanulók értékelésére,

osztályozására vonatkozó előírásokat, akkor tulajdonképpen a gyermekeknek “ártanak”, hiszen nagyon könnyen osztályismétlést, esetleg iskolaelhagyást idéznek elő. Ha a gyermekek érdekeit próbálják szem előtt tartani, akkor az osztályozás csak formális, amely valójában nem a gyermekek tudásszintét tükrözi, és ebben a formájában gyakorlatilag semmiféle funkciója nincs.

Szerepazonosulás – szerepeltávolítás

A szakirodalom gyakran hangsúlyozza a roma többségű osztályokban tanító pedagógusok kiterjesztett szerepelvárásait. Az ilyen osztályokban, iskolákban tanító pedagógusoknak az oktatás-nevelés feladata mellett gyakran a pszichológus, a szociális munkás, a gyógypedagógus szerepét is be kell tölteniük. Főleg az alsóbb osztályokban gyakran a családi nevelés hiányosságait pótlendő “szülői feladatokat” is el kell látniuk.

“Olyan is volt, hogy a gyermek összeégett, s elvittük az orvoshoz, be volt fertőződve, megbeszéltük, hogy a Caritastól jöjjön valaki, és kötözze újra, márcsak azért is, hogy a gyermek iskolába tudjon jönni, s a lábát esetleg ne veszítse el. Ezt sehol nem írja, hogy a tanító kell csinálja, de ha te nem csinálod, akkor ki más. Mert a szülőt nem érdekli. Azt, hogy csak bemegyek, s a 45 percet letanítom, ez a feladatom, az óra teljen el, s kimentem, ez itt nem működik (Q4).

A vegyes osztályokban a pedagógusnak különös odafigyeléssel kell alakítgatnia a roma – nem roma kapcsolatokat mind a gyermekek, mind a szülők esetében, és szakszerűen kezelnie a konfliktusokat.

“Igyekszem mindig úgy irányítani a játékot, hogy mindenki kerüljön sorra, próbálok nagyon sokat dolgozni azon, hogy egymást elfogadják, hogy csapatot építsek, mert nagyon sok a konfliktus. Otthonról hozzák a magyarok az előítéleteket, de a cigány gyermekek közül is van egy-egy, hogy a saját fajtájának se fogja meg a kezét. Pedig az én szememben közöttük nincs különbség. de ők tartják a különbséget”(Q5).

A különböző plusz szolgáltatások (ebédeltetés, utaztatás) lebonyolításában, a szociális jellegű támogatásokhoz szükséges dokumentáció összeállításában szintén elengedhetetlen a pedagógus segítsége.

“Minden tanév elején a gyermekeknek doszárt kell összeállítani, több példányban is, a különböző támogatásokhoz. Napokig bogarásszuk, hogy ki kinek a testvére, kinek kik a szülei, mert a nevekből egyáltalán nem lehet következtetni. Bejön a cigány asszony, elővesz a köténye alól egy paksaméta születési bizonyítványt, összehajtogatva, ragadósan, szakadtan, és abból próbáljuk megfejteni, hogy kik iskolások a családban. Ő se mindig tudja a hivatalos nevüket, csak ahogy otthon szólítják, a születési dátumról nem is beszélve. És akkor még jönnek a különböző igazolások, nyilatkozatok, szelvények, szóval egy ember csak ezzel kellene foglalkozzon” (Q10).

Folyamatosan szükség van a szülőkkal való kapcsolattartásra, a kommunikációs nehézségek áthidalására, a saját preconcepciók és előítéletek leküzdésére.

“Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. Én eleget elmondom, aztán mégis jön a szülő reklamálni. Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy három napot hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12- 15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segélyt. Akkor jön a szülő nagy felháborodva, hogy nem érti. A szociális osztályon 20 igazolatlan óra után bizony elvágják a szociális segélyt.... Vagy néha az is probléma, ha a gyermek beteg. Sokuknak nincs családorvosa, ahova vigye, és igazolást kérjen. Ezt ha mind igazolatlan órának feltüntetjük, akkor gyorsan elveszítik a segélyt” (Q. 4)

Az ún. plusz feladatok mellett az alapfeladat ellátása, a gyermekek oktatása-nevelése is nagyon sok kihívással jár, amely nagyjából sok feladatot ró a pedagógusokra. Mindannyian beszámoltak a szakmai nehézségeikről, a korábban sikerrel alkalmazott módszerek eredménytelenségéről, a pedagógusképzés során tanultak “használatatlanságáról”. Az új helyzetek újszerű megoldásokat tesznek szükségessé, az eredményességhez elkerülhetetlen a pedagógusok megújulása. Amennyiben ez a megújulás nem sikerül, elindulhat egy leépülési folyamat, amely a pedagógus saját kompetenciaérzésének megkérdőjelezéséhez, akár kiégeshez vezethet.

“Ezeknél a gyermekeknél aki nem tud leereszkedni az ő szintjükre, az nem is igazán tud velük mit kezdeni. Azt látom, hogy sok kollegának is ez a problémája. Jön, tudja, hogy mit kell tanítson, hiába hogy nincs akivel, ő úgyis megtanítja. mint a

robot elmondja s kész. A gyermekek közben az osztályt szétszedik, egymást agyon ütik, szétdobálnak mindent, s akkor a tanárok fel vannak háborodva, hogy nem lehet ebben az osztályban dolgozni. Itt muszáj gyermekközpontúnak lenni, különben meghaltál. Te is s a gyermek is. Nagyon nehéz, még így is nagyon nehéz (Q4).

A szakmai eredményesség fontos feltétele a kiterjesztett szerepelvárásoknak való megfelelés, a szerepazonosulás, a tudatosan választott intézményhez való kötődés (Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004). A kényszerből vagy véletlenszerűen "kihe-lyezett" pedagógusok esetében sokkal kisebb a szerepazonosulás esélye. A romániai oktatási rendszerben tudatos iskolaválasztásról aligha beszélhetünk, a pedagógu-sokat tulajdonképpen "elosztják" az iskolák között, azaz egy versenyvizsgán elért átlag csökkenő sorrendjében "választhatnak" maguknak a meghirdetett üres helyek közül. A nagyszámú jelentkező pedagógus és a meghirdetett üres helyek kis száma miatt, különösen a tanítók esetében, mindenki örül, ha megkaphat egy helyet. Majd "menet közben" derül ki, hogy az illető iskolában milyen szerepelvárásoknak kell megfelelni. A kutatásba bevont pedagógusok többsége "belekerült" ebbe a helyzetbe: vagy már ott tanított, és közben fokozatosan megváltozott az osztályok nemzetiségi összetétele, vagy a központi elosztáskor kapta meg a helyet. A kezdeti "sokkhatá-sokról" majdnem mindannyian beszámoltak, amely arra is utal, hogy tulajdonképpen felkészületlenek voltak az ilyen jellegű kihívások kezelésére. Romológiát senki nem tanult, az eltérő szociális, kulturális háttérű tanulók oktatásával kapcsolatos gyakorlatuk is hiányzott. Tanítási gyakorlataikat általában olyan gyakorlóiskolákban, osztályokban végezték, ahol nem voltak roma tanulók, többségük semmilyen tapasztalattal nem rendelkezett e téren. Mondhatni mindenki felkészületlen volt a feladatra, a mindennapi gyakorlat során próbálták/próbálják kikísérletezgetni, kitapasztalni azokat a módszereket, eljárásokat, amelyek eredményekhez vezethetnek. Azokban az alsó tagozatos osztályokban, ahol csak roma gyermekek tanulnak, a pedagógusok "könnyebben" feszítették szét azokat a strukturális kényszereket, amelyek jelentősen megnehezítik a felső tagozaton oktató pedagógusok helyzetét. Az alsóbb osztályokban könnyebben módosíthatóak a tanulásszervezési keretek (órarend, tan-órák hosszúsága...), rugalmasabban kezelhető a tananyag, erősebb a tanuló-pedagógus közötti kötődés. A pedagógusoknak nagyobb mozgástere van, mind a szabályzatok, mind az értékelés esetében könnyebben alkalmazkodhatnak a tanulók szükségleteihez. A homogén roma osztályokban a tanulók általában hasonló "háttérrel" és képességsomaggal jönnek az iskolába, sokkal kevesebb szükség van

differenciálásra. És a roma – nem roma együttélés nehézségeivel sem szembesülnek. Ennek következtében általában több sikerélményük is van, amely könnyebbé teszi számukra a szerepazonosulást is.

A felső tagozaton és a vegyes összetételű osztályokban tanító pedagógusok mozgástere jóval kisebb, kevesebb lehetőségük van a tanulásszervezési keretek módosítására, a ritkább találkozások miatt nehezebben tudnak szoros kapcsolatokat kialakítani a tanulókkal. A ciklusvégi vizsgateljesítmény miatt, amely meghatározza a tanulók továbbtanulási lehetőségeit, erősebben érvényesül a tanterv teljesítésének kényszere. A vegyes összetételű osztályban több differenciálásra van szükség, és a roma-nem roma kapcsolatok alakítása, a konfliktusok kezelése is több odafigyelést igényel. Az interjúk alapján kifejezésre jutott, hogy ezekben az osztályokban a pedagógusok körében gyakoribb a kudarcézés, a tehetetlenségérzés. A sok sikertelen küzdelem nyomán többen belefáradnak, „elkeserednek”. Személyiségüktől függően van, aki kihívásnak tekinti az új helyzetet, és folyamatosan keresi a megoldásokat, van, akinek közben elvesz a lelkesedése, kevesebbet próbálkozik, és van, aki teljesen feladja. Ebben a helyzetben jóval kevesebben tudnak azonosulni szerepükkel, inkább a készségtárgyakat, vallást tanító pedagógusok, akiket nem „nyom” annyira a teljesítménykényszer, ők érezték magukat kompetensebbnek. Az iskolavezetők beszámolóiból az is kiderül, hogy időnként megfordulnak olyan pedagógusok is az iskolában, akik egyáltalán nem tudtak azonosulni ezzel a szereppel, lealacsonyítónak, „rargon alulnak” érezték (státuszinkongruencia). „Azt mondják, hogy nem azért tanultak annyi évet, hogy most itt kínlódjanak” (Q14). Ők azok, akik előbb-utóbb más iskolára váltanak vagy elhagyják a pályát.

A kutatásba bevont pedagógusok kb. fele tíz–tizenöt éve dolgozik roma tanulókkal, közülük néhányan egyfajta „missziós munkának” tekintik a roma gyermekek iskoláztatását. A kezdeti nehézségek ellenére hisznek abban, hogy munkájuknak van értelme, eredménye. Elkötelezettek, akik azonosulni tudnak a széleskörű szerepelvárásokkal. A kevesebb tanítási évvel, kevesebb gyakorlattal rendelkező, főleg felső tagozatos, nem ritkán vizsgatantárgyat tanító pedagógusok számára nagyobb kihívás azonosulni a kiterjesztett szerepelvárásokkal. A strukturális kényszerek szorításában vergődve kevesebb sikerélményre van lehetőségük, hamarabb belefáradnak, és hosszú távon nem érzik magukat kompetensnek ebben a szerepben. Körükben nagyobb a fluktuáció, a szerepeltávolítás.

Összegzés, következtetések

A roma tanulók tömeges megjelenése az iskolákban komoly kihívás elé állította az iskolákat, pedagógusokat. A kialakult helyzetek kezelésére hiányoznak az intézményesült megoldások, a kidolgozott stratégiák és módszertanok. Ezek hiányában a személyes elköteleződés, az egyéni viszonyulások, kompetenciák szerepe felértékelődik.

„a szociális hátrányokból eredő iskolai hátrányok, tanulói teljesítménykülönbségek leküzdésére csakis kitűnően képzett, a különféle pedagógiai módszereket jól ismerő és alkalmazó, továbbá gyermekszerető és sztereotípiáktól mentes attitűdökkel rendelkező pedagógusok képesek (Széll, 2015. 71).“

Ha az iskolavezetők kiválaszthatnák a fenti szerepelvárások alapján a megfelelő pedagógusokat, nagy valószínűséggel sokkal eredményesebb lehetne a roma tanulók iskolai pályafutása. A gyakorlatban azonban többnyire véletlenszerűen áll össze egy iskola pedagógusközössége, amelyben a pedagógusok más-más nézetekkel, meggyőződésekkel, kompetenciákkal, személyiségekkel, attitűdökkel rendelkeznek. A roma többségű iskolákban a kihívást jelentő helyzetek újszerűsége, a szerepelvárások sokfélesége és tisztázatlansága, a megfelelő módszertanok és stratégiák hiánya próbára teszi a pedagógusokat. A kiterjesztett szerepelvárások és a megfeleléshez szükséges kompetenciák, anyagi és személyi feltételek gyakori hiánya miatt a pedagógusok többsége egyfajta küzdelemként éli meg a roma többségű osztályokban való tanítást. Megfelelő szakmai felkészültség, bizonyos nézetek, folyamatok tudatosítása nélkül a pedagógusok reakciói esetlegesek, sok a bizonytalankodás, a kísérletezgetés. Naponta szerepkonfliktusok sokaságával szembesülnek, amelyek feloldására gyakorlatilag nincsenek eszközeik. Képzéseik során nem tanultak romológiát, nem készültek tudatosan az eltérő szociális, kulturális háttérű tanulók oktatására.

A kihívásokkal való megküzdésben, a szerepkonfliktusok feldolgozásában segítséget jelenthet, ha a pedagógusközösségek és az iskolavezetés valamiféle stratégiát dolgoz ki, amelyben leszögezik a fontosabb irányvonalakat, és lehetőség van a problémák nyílt megbeszélésére. Ha a közösség és az iskolavezetés nem támogató, nincs nyílt kommunikáció, és minden döntés felelőssége egyénileg a pedagógust terheli, nagy az esélye a kiégésnek, a nem megfelelő pedagógusi attitűdök érvényesülésének. Ennek negatív hatásai közvetlenül a roma tanulók iskolai eredménytelenségében jutnak kifejezésre.

Irodalomjegyzék

- Babusik, F. (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 53. évf. 10 sz. október, pp. 3-18.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik-Kesoi.html> utolsó letöltés: 2021. 08. 24.
- Bacsikai, K. (2015): Iskolák a társadalom peremén. Belvedere, Szeged, 193 p.
- Castro, A. J. – Kelly, J. – Shih, M. (2010): Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 3, pp. 622–629.
- Czike B. (2001): Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00054/2001-11-ta-Czike-Osztalyozas.html> utolsó letöltés: 2021. 08. 27.
- Darling-Hammond, L. (2010): Teacher education and the American future. *Journal of teacher Education* 61(1-2), pp. 35-47 <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109348024> utolsó letöltés: 2021. 09.03.
- Eccles, J., S. (2004). Schools, Academic Motivation and Stage-Environment Fit. In Lerner, R., M. & Steinberg L. (eds), *Handbook of Adolescent Psychology*, New Jersey: John Wiley & Sons, pp.125–154.
- Falus I. (2002). Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 12 (1), pp. 73-78.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19583> Utolsó letöltés: 2021. 08. 28.
- 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.
<https://eric.ed.gov/?id=ED389671> Utolsó letöltés: 2021. 08. 29.
- Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: Iskolakultúra, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. pp.85-89.
- Messing V. (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs-kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély* 2013/2, pp. 33-52.
- Nagy J. (2002): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, 352 p.

- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. pp. 307-332.
- Rice, S. (2008). Getting good teachers into challenging schools. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), pp. 35-47.
- Rios, F.A. (1996). Introduction. In Rios, FA (ed), *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: SUNY Press, 400 p.
- Szabó É - Vörös A.- N. Kollár K. (2004): A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár
- Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest, 605 p.
- Széll K. (2015): Szegregáció és hátránykompenzáció – Pedagógusattitűdök. In: Fehérvári A. - Tomasz G. (szerk.): *Kudarok és megoldások*, Budapest 254 p.
<https://mek.oszk.hu/15600/15610/15610.pdf> utolsó letöltés: 2021. 08. 29.
- Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások*, Budapest, 254 p. <https://mek.oszk.hu/15600/15610/15610.pdf> utolsó letöltés: 2021. 08. 29.
- Szivák J. (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 121 p.
- Trencsényi L. (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*: Budapest, 205.p.

Abstract

In this study I examine the role perceptions of primary school teachers in Roma-majority classrooms. The research involved semi-structured interviews with 30 teachers who teach in schools and classrooms in the Csík Basin (Harghita County, Romania), where the proportion of Roma pupils exceeds 25%. I wanted to find out to what extent teachers consider the role of the teacher to be decisive in shaping the school careers of Roma children. How do they interpret their own role in this process, and to what extent can they identify with the expanded role expectations? How do they cope with different, often conflicting expectations and role conflicts? What are their experiences of success and failure?

Keywords: Roma-majority classrooms, teachers' role perception, role conflict, role identification