

ROMA GYERMEKEK OKTATÁSA – PEDAGÓGUSI ATTITŰDÖK VIZSGÁLATA A CSÍKI-MEDENCÉBEN (HARGITA MEGYE, ROMÁNIA)¹

THE EDUCATION OF ROMA CHILDREN – AN INVESTIGATION OF PEDAGOGICAL ATTITUDES IN THE CIUC BASIN (HARGHITA COUNTY, ROMANIA)

JAKAB JUDIT

jakjudit1234@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.59357/ProSciRural.2024.2.05>.

Összefoglalás

A tanulmány a szerző 2016 – 2023 között végzett kutatómunkájának az eredményeit ismerteti, amelynek témája a roma gyermeket oktató pedagógusok attitűdjeinek vizsgálata volt. Az interjúk készítésére és személyes terepmunkára alapozó kutatás terepét a Hargita megyei (Romániai) Csíki-medence iskolái képezték. Ez a kutatás a Debreceni Egyetem, Humántudományok Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Programja keretében zajlott.

Kulcsszavak: oktatás, roma tanulók, pedagógusi attitűdök, roma-magyar viszony, Csíki-medence

¹ A szerző a roma gyermeket oktató pedagógusok attitűdjeit elemző kutatómunkáját a Debreceni Egyetem, Humántudományok Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Programja keretében folytatta (2016 - 2023), a kutatómunka témavezetője dr.Fónai Mihály volt. A kutatási folyamatot és a szakmai eredményeket ismertető anyag a PhD dolgozathoz kapcsolódó tézisdolgozat felhasználásával készült.

A kutatás témaköre

A roma gyermekek oktatásának kérdése érzékeny pontja az egyes országok oktatáspolitikájának, különösen a volt szocialista országokban. Az Európai Unióhoz való csatlakozással ezekben az országokban is elkezdődtek azok az intézkedések, amelyek az EU-konform alapelveknek megfelelően az esélyegyenlőség, az integráció, az inklúzió jelszavai alatt fogantak, és amelyek legfőbb célja a roma gyermekek iskolázottságának növelése. Az intézkedések hatékonyságáról, eredményességéről bizonyos vonatkozó kutatások, felmérések, országos jelentések alapján tájékozódhatunk, amelyek nyomán elsősorban a probléma összetettsége, komplexitása, az ok-okozati tényezők összefonódása válik szembeütővé.

Az iskola a társadalmi integráció és kohézió kialakításának legfőbb intézménye (Hatos, 2006), az a kontextus, ahol „találkozik a társadalom és kultúra *makroszintje*, mely meghatározza az oktatáspolitikát és az iskolai gyakorlatot, az iskola mint szervezeti egység *középszintje* sajátos belső kultúrájával és szervezeti sajátosságaival, valamint az osztályterem *mikroszintje*, ahol a gyermek mindezzel közvetlenül szembesül a tanítás és társas interakciók mindennapos rutinjában” (Eccles, J., S. – Roeser, R., W., 2011; Dávid-Kacsó Ágnes, 2017). Kutatásom fókuszában az osztályterem mikroszintjének „legbefolyásosabb” szereplői, a pedagógusok álltak, akik olyan, a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia) található, általános iskolákban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. Kutatásom célja a pedagógusokkal készített interjúk alapján kirajzolódó pedagógusi attitűdök tipologizálása és ezeknek az értelmezése volt a társadalmi környezet (oktatáspolitikai, többség-kisebbség viszonya) és az iskola, mint szervezet keretében.

Kutatások egész sora bizonyítja, hogy a tanulók motivációjának, iskolai eredményességének alakulásában minden egyéb tényező hatását (felszereltség, osztálylétszám csökkentése, fajlagos költségek emelése) felülmúlva elsősorban a pedagógusok munkájának minősége, elkötelezettsége, attitűdje a legmeghatározóbb (Hanushek – Kain – Rivkin, 2005; Darling – Hammond, 1999; Falus et al, 1989; Polónyi – Tímár, 2001). A roma tanulók esetében ez hatványozottan igaz, hiszen a pedagógus szemléletmódja, viszonyulása közvetlen hatással van a tanulók és szüleik iskolához való viszonyulására, tanulás iránti motivációjuk alakulására. Kutatásom egyik alapkérdése volt, hogy vajon a pedagógusok mennyire vannak tudatában a roma gyermekek iskoláztatásában betöltött kulcsszerepüknek? A szociálisan hátrányos

helyzetű és roma gyermekeket tömörítő iskolákat a szakirodalom „nehezen kezelhető” („hard-to-staff”) (Castro et al, 2010; Darling-Hammond, 2010), „a legnagyobb kihívást jelentő” iskoláknak, („most challenging schools”) (Rice, 2010) nevezi, ahol a pedagógusoknak sokkal több kihívásnak kell megfelelniük, gyakran az átlagosnál szélesebb körű szerepelvárásokkal találkoznak. Kérdés, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak az adott helyzethez, mennyire tudatosan vállalják vagy utasítják el a plusz szerepköröket, az alacsony presztízsű „gyenge” iskolával való azonosulást? Egyáltalán milyen „stratégiáik” vannak? Több kutatás is megállapította, hogy az oktatás rendszerkörnyezete, a tantervi szabályozás merevsége, a teljesítményközpontúság nem kedvez az iskolai integrációnak (Darling – Hammond, 1999, Dávid-Kacsó, 2017, Szolár, 2007). Kérdés, hogy a pedagógusok hogyan egyeztetik össze az oktatási rendszer merev szabályozottságát, előírásait a roma gyermekek oktatásából fakadó kihívások – rugalmasságot feltételező – megoldásaival (például a tantervi előírások betartása, késések, hiányzások számának „bekönyvelése”, a gyermekek teljesítményének értékelése, differenciálás)? Döntéseiket milyen külső (tantervi, szabályzati előírás, iskolavezetői ellenőrzés) és belső (megfelelési kényszer, előítéletesség, elkötelezettség) tényezők hatására hozzák meg?

Mivel a pedagógusok az iskolában, mint intézményben nem elszigetelten dolgoznak, hanem tagjai a szervezetnek, az ott érvényesülő szervezeti kultúra, értékrendszer, az iskola formális és informális működése is hatást gyakorol rájuk (Kozma, 1975). Arra is választ kerestem, hogy az intézmény szintjén lehet-e „egységes” viszonyulásmódról beszélni a roma gyermekek oktatásával kapcsolatban, hogy a pedagógusi magatartások sokféleségének (Liskó, 2001) milyen hatásai vannak az oktatás eredményességére? Hogy az egyes iskolaközösségek milyen lépéseket tesznek az inklúzió megvalósításának irányába, hogy a hivatalos dokumentumokban deklarált elvek mennyire valósulnak meg?

A pedagógusi viszonyulások értelmezéséhez fontosnak tartottam áttekinteni azokat a makro- és mezoszintű tényezőket, amelyek közvetve ugyan, de jelentősen befolyásolják a pedagógusok iskolai gyakorlatát, roma tanulókhöz való viszonyulását. Makroszinten elsősorban az oktatáspolitikai stratégiáknak és döntéseknek, az oktatási rendszer szabályozásainak tulajdonítottam befolyásoló szerepet, intézményi szinten az iskola társadalmi környezetét, a tanulók szocioökonómiai háttere és teljesítménye

közötti összefüggéseket, a szegregációt és a kompozíciós hatást vizsgáló kutatásokat tekintettem át.

A kutatómunka során számba vettem az eltérő kulturális háttérű/roma tanulókat oktató pedagógusok nézeteit, vélekedéseit, szerepfelfogásukat, énhatékonyságukat vizsgáló kutatásokat. Mind a nemzetközi, mind a magyarországi kutatások hangsúlyozzák a pedagógusnézetek tudatosításának szükségességét, a kultúrák kölcsönöségét valló, különbségtudatos pedagógusi viszonyulások fontosságát, a kultúraazonos pedagógiák alkalmazásának szükségességét (Banks, 1989; Pajares, 1992; Bender-Szymanski, 2000; Bhopal, Myers, 2009; Boreczky, 2000; Nagy, 2002; Gordon Györi, 2014). A különböző kapcsolódó kutatások eredményei (Hopkins, Reynolds, 2001; Sági, 2006; Kiss-Mayer, 2007; Mogyorósi, 2010; Rajnai, 2012; Messing, 2013; Zachos, 2017) alapján kirajzolódik azoknak a pedagógusi kompetenciaelvárásoknak a rendszere, amelyeknek az eltérő kulturális háttérű/roma tanulókat oktató pedagógusoknak meg kellene felelniük, és amelyeket a kutatási eredmények feldolgozásánál mintegy indikátorokként használok a különböző típusok kialakításánál.

A kutatási eredmények megbízható értelmezéséhez fontosnak tartottam a szűkebb társadalmi kontextus bemutatását, konkrétan a térségi magyar-roma viszony jellemzőinek és ezek hatásának felvázolását. A térségben készült kapcsolódó kutatások alapján kirajzolódik az a társadalomtörténetileg meghatározott sajátos kontextus, amely meghatározza a helyi magyar közösség és a helyi roma közösség közti, közösségi jellegű viszony alakulását, és amely befolyásolja mind a roma népesség oktatáshoz való viszonyulását, mind pedig a magyar közösségnek (ezen belül az iskola intézményének és a pedagógusoknak) a roma népesség oktatásához való viszonyulását. 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 (Gagyi, 1996, Biró – Oláh, 2002, Bodó, 2002), amelynek jellemzője a nagyfokú térbeli, társadalmi, mentális elkülönülés és az aszimmetria. A térbeli elkülönüléshez az 1989 előtti időszakban gyakorlatilag teljes körű gazdasági, munkaerőpiaci, társadalomszervezési, érték- és normarendszerbeli különbözőség kapcsolódott (Biró – Oláh, 2002). Ebben az időszakban a roma népesség oktatása néhány gyerek formai beiskolázására korlátozódott, akik néhány év után rendszerint ki is maradtak. A helyi intézmények és a helyi közösség a roma népesség oktatását nem tartotta sem reálisnak, sem szükségesnek. A romániai rendszerváltást követő egy-

másfél évtized legfontosabb fejleménye a térbeli elkülönülés részleges felszámolódása volt, de ez nem vezetett a telepszerű elrendeződés felszámolásához. Megváltozott a nyilvános terek használata, lehetővé vált a lakásszerzés a telepen kívül is, és szabaddá vált a települések közti lakhelyváltás (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 az oktatási rendszerbe regisztrált roma tanulók száma látványosan emelkedett, de az oktatási rendszerbe való erőteljes integrációs folyamathoz azonban 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 norma-rendszer terén a társadalmi különbség tartósan fennmarad (Biró – Sárosi-Blága, 2017). Az egyik közösség számára a másik közösség életmódja nem releváns és fordítva. Az életvezetéseknek ez a strukturális oppozíciója rurális környezetben még mindig rendkívül erős, városi környezetben kis részben mérséklődni látszik.

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. 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.

Módszertani szempontok

A kutatás célcsoportját olyan általános iskolai pedagógusok képezik, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan iskolájában tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A Hargita Megyei Tanfelügyelőség évente begyűjti a megye iskoláitól a roma tanulók számára vonatkozó adatokat. A 2016/2017-es tanévben készült adatbázis alapján választottam ki az iskolákat. Egy városi és két községi iskola került be a mintába. A városi iskolában (A iskola) 37 százalékos, a községi iskolákban (B iskola) 55, illetve (C iskola) 33 százalékos volt a roma tanulók aránya. Mindhárom iskolához több tagiskola (óvoda) is tartozik. A városi iskola a város periferiáján elhelyezkedő kis létszámú iskolákkal együtt alkot „egy jogi személyiségű” iskolát, a két községi iskolához tartoznak a közeli települések kisebb iskolái, óvodái. 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.

A félig strukturált interjú lehetőséget biztosított arra, hogy a pedagógusok a számukra fontosabb kérdéseknél kifejtessék véleményüket, hogy a konkrét válaszok mögötti érzelmi összetevőkről is képet alkothassak. Az attitűdök vizsgálata jelen esetben nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történt, hanem

közvetve valósult meg, hiszen az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtethettem.

A kutatási eredmények összefoglalása

Az attitűd fogalmának „érzelmi, akarati és intellektuális komponenseire” (Donat – Brandweiner – Kerschbaum, 2009) alapozva a pedagógusok attitűdjének vizsgálatánál a többdimenziós megközelítést követve a következő témák köré csoportosítom a kutatási eredményeket:

- a pedagógusok nézetei, felfogása, prekoncepciói, meggyőződései a roma tanulók oktatásával kapcsolatosan
- a pedagógusok szerepfelfogása: szerepkonfliktusok, szerepazonosulás vagy szerepeltávolítás
- a pedagógusok elégedettségérzete, énhatékonyság érzése (szakmai kompetenciaérzet, autonómiaszükséglet, támogató közösség)

Az eltérő kulturális háttérű/roma tanulók oktatásával kapcsolatos szakirodalmak következtetéseit felhasználva állítottam össze egy ún. elvárásrendszert, amelynek a roma többségű osztályokban, iskolákban tanító pedagógusoknak „ideális esetben” meg kellene felelniük. Ezeket az elvárásokat mintegy indikátorként használva a pedagógusi attitűdmintázatok 3 típusát különítettem el: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó típust*. A pedagógusok viszonyulásában különböző tényezők hatására ezeknek a típusoknak bizonyos dimenziói keverednek. 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. Az eredményeket próbáltam az adott társadalmi kontextusban értelmezni, gyakran hivatkozva a romániai oktatási rendszer jellemzőire, a térségi roma-nem roma „egy más mellett élés” hatásaira.

A továbbiakban a kutatási kérdések megválaszolásával foglalom össze az eredményeket.

1. Vajon a pedagógusok mennyire vannak tudatában a roma gyermekek iskoláztatásában betöltött kulcsszerepüknek?

A pedagógusok jelentős része felismeri kulcsszerepét a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában, ugyanakkor azt is érzékeli, hogy "korlátozottak a lehetőségei", azaz bizonyos strukturális kényszerek szorításában vergődik. A különböző típusok képviselői változó jelentőséget és hatáskört tulajdonítanak a pedagógusnak.

- A *többnyire gyermekközpontúak* szerint aktív szerepe van a pedagógusnak. Az adódó kihívások, problémák hatására próbálkozik, változtat, alakít, kísérletezik (tanulásszervezési kereteket, tantervet, tananyagot, módszereket...). Nem nyugszik bele a sikertelenségbe, a tanulók megismerésére törekszik, hogy hozzájuk igazíthassa a módszereket, a kereteket, a tananyagot. Felelősnek érzi magát a tanulók iskolai eredményeiért, belső meggyőződésből vállalja a pluszfeladatokat is.
- Az *optimista vívódó* szintén aktívan viszonyul a kihívásokhoz. Bár kisebb az énhatékonyságérzete, nem adja fel, próbálkozik, fontosnak tartja a gyermek érdekeit, küzd értük. A pedagógus szerepét, felelősségét a legfontosabb tényezőnek tekinti a roma tanulók iskolai eredményességének alakulásában.
- A *pesszimista vívódó* „kínlódik”, de nem érzi magát énhatékonynak. Próbálkozik, változtat, kísérletezik, de nincs meggyőződve az eredményességről. Bizonyos fokig felelősnek érzi magát, de a külső körülményeknek (a szülők, tanulók nem megfelelő hozzáállása, eltérő szocializációja, szociális helyzete) fontosabb szerepet tulajdonít. A pesszimista vívódóknak általában szűkebb a mozgásterük, több strukturális akadály nehezíti a helyzetüket (vizsgatantárgyat tanítanak felső tagozaton, vegyes összetételű osztályban, kevesebb lehetőségük van a tanulásszervezési keretek módosítására, gyakoriak a roma-nem roma konfliktusok az osztályban, kevesebb lehetőség a tanulók és családjaik közelebbi megismerésére).
- A *többnyire szabálytisztelő* is úgy érzi, hogy van szerepe a pedagógusnak a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában, de ezt nem tekinti „főszerepnek”. Számukra az iskolai szabályzatok, előírások betartása a „minimum”,

ehhez pedig a tanulónak kell alkalmazkodniuk, „akarniuk”. Ezért főképp a szülőket tekintik felelősnek, tőlük várják a változást.

2. A pedagógusok hogyan viszonyulnak az „alacsony státusú diákkompozíciójú” iskolákra (Bacsikai, 2015) jellemző kiterjesztett szerepelvárásokhoz, mennyire tudatosan vállalják a plusz szerepköröket, az alacsony presztízsű „gyenge” iskolával való azonosulást?

A kutatásba bevont iskolákban a pedagógusok többsége nem tudatosan választotta ezt a szerepkört, többségük utólag szembesült a kihívásokkal teli helyzetekkel. Romológiai képzésben nem részesültek, az eltérő kulturális háttérű/roma gyermekek oktatására sem voltak felkészülve. A kezdeti időszak mindenki számára sok frusztrációt, „sokkos állapotot” jelentett, amelyet igen nehezen éltek(élnek) meg az interjúalanyok. Szakmai segítséget alig kaptak, inkább a közösség és az intézményvezetés támogató viszonyulása segített (segít) a megküzdésben. A segítő szakemberek, a közösen kidolgozott koncepciók, stratégiák, az intézményes megoldások hiánya miatt az egyéni viszonyulásokra tevődött a hangsúly.

A *gyermekközpontú típus*hoz közelállók a gyermekek érdekeit tekintik elsődlegesnek, nyitottabbak a megismerésre, elfogadásra, empatikusabbak. Egyfajta missziós munkaként értelmezik a feladatot, szívesebben vállalják a pluszfeladatokat (ebédeltetés, tankönyvek, füzetek rendben tartása, higiéniai teendők, iratcsomók összeállítása). Nagyrészt tudnak azonosulni a szerepelvárásokkal, ha szükség saját idejükből is áldoznak ezek teljesítésére. Ennek következménye általában a jó pedagógus-tanuló viszony, a tanórai jó hangulat, a kölcsönös bizalom, motiváltabb tanulók, akiknek erősödik az önértékelése, akik rendszeresen jelen vannak az iskolában.

A *vívódóak* általában vállalják a pluszfeladatokat, de nem mindig meggyőződésből. Különösen a pesszimista vívódóak, akik a sok bizonytalanság, kudarc miatt már egyre kevésbé „hisznek” a munkájuk értelmében, néha igen megterhelőnek tartják a pluszfeladatok teljesítését. Egyre kevésbé tudnak azonosulni a roma tanulókat oktató pedagógus szerepkörével, nem érzik magukat énhatékonynak ebben a szerepben. Aki csak „ideiglenesen” van alkalmazva az intézményben, gyakran a „túlélésre” rendezkedik be, és várja, hogy elteljen az idő, ami után elmehet. Ennek gyakori következménye, hogy „a dolgok nem működnek”, hogy egyre

feszültségterheesebb a pedagógus-tanuló viszony, hogy egyre motiválatlanabbak a tanulók, gyenge a teljesítményük, sok a hiányzás.

A *szabálytisztelő típus*hoz közelítők nem tartják elfogadhatónak a “megkülönböztetett bánásmódot” (különbségvak viszonyulás), szerintük az iskolai szabályzatok, elvárások mindenki számára ugyanolyan mértékben kötelezőek. Szerintük a pedagógusokra háruló pluszfeladatokat tulajdonképpen a szülőknek kellene elvégezniük. Ezért nem szívesen vállalnak plusz feladatokat. Nem tudnak azonosulni a roma tanulókat oktató pedagógus szerepkörével, teljesítményeket szeretnének, amelyek elérésében a roma tanulók csak “hátráltatják a többieket”. A problémák okát a roma gyermekekben és szüleikben látják, akik nem tudnak, nem akarnak alkalmazkodni az iskolai elvárásokhoz. Ez a viszonyulás legtöbbször a pályakezdő pedagógusokra jellemző, akik megfelelő tapasztalatok, szakismeretek hiányában a szabályok, előírások betartatásában hisznek, azt gondolják eredményesnek. Ha nem sikerül túllépniük ezen a szakaszon, annak nagyon sok negatív következménye lehet: rossz pedagógus - tanuló viszony, sok fegyelmi probléma, sok hiányzás, gyorsan lemorzsolódó, ismétlőre maradó tanulók, kölcsönös bizalmatlanság.

3. A pedagógusok hogyan egyeztetik össze az oktatási rendszer merev szabályozottságát, előírásait a roma gyermekek oktatásából fakadó problémák - rugalmasságot feltételező - megoldásaival?

Az interjúk során nagyon gyakran beszéltek a pedagógusok azokról az ellentmondásokról, szerepkonfliktusokról, amelyekkel naponta szembesültek/szembesülnek. Az egyik leggyakoribb tantervi előírások és a tanulók tudásszintje közötti óriási távolság közelítése, amely komoly kihívást jelent a pedagógusok számára. Az esetek döntő többségében ez nem is sikerül nekik, amely sokuk számára állandó frusztrációt jelent. Különösen a felső tagozaton, ahol országos felmérésre kellene felkészíteni a tanulókat, amelynek eredményei alapján minősítik a pedagógust és az iskolát. Szintén kihívást jelent az iskolai rendszabályzatok maradéktalan alkalmazása, a szabályok betartatása. Gyakran említettek olyan helyzeteket, amikor komoly dilemmát okozott számukra, hogy mit tekintsenek elsődlegesnek: a gyermekek érdekeit vagy az előírásokat. Ugyanez a bizonytalanság megjelenik a tanulók értékelésekor is, hiszen a minősítéseknek, jegyeknek a tanulók tudásszintjét kellene tükröznie egy standard teljesítményleíráshoz viszonyítva. A roma tanulók esetében ez a szint nagyon gyakran

az átmenő jegy alá esne, amely tömeges bukáshoz, évismétléshez vezetne. Ebben a helyzetben a pedagógusnak kell eldöntenie, hogy hogyan értékel, mihez viszonyít. A döntések meghozatalakor jól érzékelhetőek bizonyos különbségek az egyes típusok/csoportok esetében. A *gyermekközpontúsághoz* közel álló pedagógusok a gyermekek érdekeit tekintik elsődlegesnek, hozzájuk próbálják igazítani az előírásokat. Igyekeznek „rájuk szabni” a tananyagot, a módszereket, a szabályzatokat és az értékelést is. Ez azt jelenti, hogy rugalmasabban kezelik a „kereteket”, gyakran nem-hivatalos megoldásokhoz folyamodnak. Ezt azok a pedagógusok teszik meg leginkább, akiknek amúgy is nagyobb a mozgásterük (csak roma tanulókból álló elemi osztályok, egy-egy tagiskolában, ahol a pedagógus könnyebben módosíthatja az órarendet, a tanórák, szünetek hosszát, ahol szorosabb a kapcsolata a tanulókkal, szülőkkel). A néhány *többnyire szabálytisztelő* pedagógus megpróbálja alkalmazni a szabályzatokat, a teljesítményleírásoknak megfelelő osztályozást, követni az előírt tantervet, amelynek nyomán nagyon sok konfliktus, sok hiányzás, bukás „keletkezik”, és gyakran a roma tanulók iskolaelhagyásával zárul. Ez inkább a kevés tapasztalattal rendelkező, „frissen érkező” pedagógusoknál fordul elő. A *többség vívódik*, szeretne megfelelni mind az előírásoknak, szabályzatoknak, mind a gyermekek érdekeinek. Bizonyos strukturális tényezők erős hatást gyakorolnak döntéseikre. Ha valaki nem vizsgatantárgyat tanít, és nincs országos felmérés, akkor könnyebben találja meg azokat a „kiskapukat”, amelyek a gyermekközpontúság javára billentik a mérleget (ők az *optimista vívódók*). A vegyes összetételű (roma, nem roma tanulók) osztályokban vizsgatantárgyat tanítók, akiktől az intézmény szintjén is számonkérik az eredményességet, nehezen találják meg a számukra elégtételt okozó megoldásokat. A kötött órabeosztás, a differenciálás nehézségei, a roma - nem roma konfliktusok, a segítő szakemberek segítségének hiánya a felzárkóztatásban mind-mind olyan tényezők, amelyek megnehezítik, sok esetben „ellehetetlenítik” a hatékony tanítást, amely a pedagógus számára gyakran alacsony énhatékonyságérzettel jár együtt (*pesszimista vívódók*). A szerepkonfliktusok feloldhatatlan, tartós jelenléte igen megterhelő a vívódó pedagógusok számára, amelynek negatív következményei (frusztrációk, alacsony kompetenciaérzet, külső oktatájdönítés, kiégés) a roma tanulók iskolai közérzetét is negatívan befolyásolják.

4. Az intézmények szintjén lehet-e „egységes” viszonyulásmódról beszélni a roma gyermekek oktatásával kapcsolatosan?

A kutatás eredményei azt mutatják, 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 miértek legtöbbször a pedagógusok hatáskörébe tartoznak. Van, ahol az iskolavezető személyesen is támogatja, biztatja a pedagógust, van, ahol ezt inkább a kollégák teszik meg.

A kutatásba bevont pedagógusokkal készült interjúbeszélgetések alapján három fő attitűdmintázat rajzolódott ki: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó*. A pedagógusok viszonyulásában ennek a három típusnak a különböző arányú „keverékei” figyelhetők meg. 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. A pályakezdőknél, vagy azoknál a pedagógusoknál, akik nemrég kerültek roma többségű iskolába, erőteljesebben van jelen a *szabálytisztelet*.

A kutatásba bevont iskolákban a megkérdezett pedagógusok zöme *a vívódó kategóriába tartozik*, 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.

5. Az egyes iskolaközösségek milyen lépéseket tesznek az inklúzió, integráció megvalósításának irányába, milyen mértékben érvényesülnek a hivatalos dokumentumokban deklarált elvek?

Az integráció mint elvárás, jogszabály formájában minden iskolában kötelező. A fogalom a roma többségű iskolákban, osztályokban tanító pedagógusok számára legtöbbször negatív töltetű, és a „felsőbb” szintek, a „hivatalosságok” teljesíthetetlen

elvárásaként jelenik meg. A megkérdezett pedagógusok és iskolavezetők többsége „tapasztalatból” mondja, bizonyos helyzetekben és adott feltételek nélkül az integráció nem tud eredményes lenni. Ugyan tömegesen beiskolázzák a mélyszegénységből, gettósodó telepekről érkező roma tanulókat egy-egy iskolába, de sem erőforrások, sem stratégiák, sem megfelelő képzések nem kísérik a folyamatot. Talán ezzel magyarázható a megkérdezettek többségének az integráció „lehetetlenségéről” vallott nézete. A centralizált oktatási rendszer, az iskolavezetők korlátozott hatásköre, az állandó pénzhány a rendszerben érzékelhetően „határt szab” az intézményvezetők terveinek, elképzeléseinek. A tágabb társadalmi környezet romák iránti előítéletesége, a szegregáció bizonyos formái, a fokozott teljesítményelvárások, a hiányzó operatív programok és finanszírozások miatt a nagyszámú roma tanulót tömörítő iskolák nem tudják biztosítani azt a „fogadóközeget” a roma tanulók számára, amelyben érvényesülhetnének az esélyegyenlőség, az inklúzió alapelvei. A pedagógusok és iskolavezetők a „fent” (oktatáspolitikai, hivatalos előírások) és „lent” (iskola és osztálytermi szint) ellentmondásait gyakran „felemás” (informális) megoldásokkal próbálják feloldani, amelyek inkább a „túlélést”, mintsem az eredményességet szolgálják.

A pedagógusok roma tanulók oktatásával kapcsolatos attitűdjének vizsgálatakor, azt gondolom, nem lehet elvonatkoztatni bizonyos makro-, mezo- és mikroszintű befolyásoló tényezők együttes hatásától. 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 kérjük számon tőlük, a szükséges feltételek biztosítása nélkül. Az egyéni szintre „delegált” felelősség terhének súlya alatt „vergődnek”, gyakran a változtatás lehetősége nélkül. A kutatás során ennek a „köztes szerepnek” a tipológiáját dolgoztam ki. Fontosnak tartottam a társadalomtörténetileg meghatározott térségi többségi-kisebbségi viszony és a roma tanulók oktatása, iskolai integrációja közötti összefüggésekre is felhívni a figyelmet, amelyet a jelenlegi gyakorlat változtatását célzó szakmai tervezésnek vagy módszertani újításoknak is célszerű lehet majd figyelembe venni.

Szakirodalom

1. Banks, J. A. (1999): Series forward. In G. R. Howard (Ed.): *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/01411921003786561>
2. 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>
3. Bhopal, K. (2011): "'This is a school, it's not a site': teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK." *British Educational Research Journal* 37 (3): 465-483. <https://doi.org/10.1080/01411921003786561>
4. Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (2002): Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben In Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda
5. Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (2003): „Hát ezek kezdtek sokan lenni...” Magyarok és cigányok Korondon. In: Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében, Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 65-82.
6. Biró A. Zoltán – Oláh Sándor (2002): Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön. In Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda
7. Biró A. Zoltán – Sárosi-Blága Ágnes (2017): Scriptek szerepe a rurális elitnek roma népességhez való viszonyulásában. In: Biró Z. Zoltán - Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 2017. 126-140.
8. Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. A differenciáláson innen és túl. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 81–92.

9. Castro, Antonio J. – Kelly, John – Shih, Minyi (2010): Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 3, 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
10. Darling-Hammond, Linda (1999): State, Teaching, Policies and Student Achievement. Teaching Quality Policy Brief, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000> (2018.07.12.)
11. Darling-Hammond, Linda (2010): Teacher education and the American future. *Jurnal of teacher Education* https://doi.org/10.1177/0022487109348024?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle (2017.10.12.)
12. Dávid-Kacsó Ágnes (2017): Útvesztő: roma gyermekek a romániai oktatási rendszerben. *Erdélyi Társadalom*, 15 (1). 43-56.
13. Donat, Elisabeth – Brandweiner, Roman – Kerschbaum, Johann (2009): Attitudes and the Digital Divide. Attitude Measurement to Predict <https://doi.org/10.28945/427> (2019. 10.02).
14. Eccles, J., S. & Roeser, R., W. (2011): Schools as Developmental Contexts during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
15. Falus Iván – Golnhofer Erzsébet (1989): A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei. Akadémia Kiadó, Budapest
16. Gagyí József (szerk.) (1996): Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
17. Hanushek, Eric A. – Kain, John f. – Rivkin Steven J. O'Brien (2005): The Market for Teacher Quality. NBER, Cambridge.
18. Hatos, Adrian (2006): Sociologia Educației. Iași: Polirom.
19. Hopkins, David – Reynolds, David (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> (2018.08.18.)
20. Kiss Judit – Mayer József (szerk.) (2007): Életvilágok. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza
 21. Kozma, T. (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Tankönyvkiadó, Budapest
 22. Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: Iskolakultúra, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. 85-89.
 23. Messing Vera (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély*, 24(2), 33–52.
 24. Mogorósi Zsolt (2010): "Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata", doktori disszertáció, ELTE, Budapest
 25. Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. sz. Országos Köznevelési Intézet, 301–331.
 26. Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet. és Gordon Győri János (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoporthoz tanári beszélgetés elemzése. In: Gordon Győri J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.
 27. 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>
 28. Polónyi István – Timár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
 29. Rajnai Judit (2012): Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. In *Új Pedagógiai Szemle* 62. évf. 11-12.sz.

30. Rice, Suzanne (2010): Getting our best teachers into disadvantaged schools: Differences in the professional and personal factors attracting more effective and less effective teachers to a school. *Educational Research for Policy and Practice* 9(3):177-192 <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9085-2>
31. Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In Szemerszki Marianna (szerk.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
32. Szolár Éva (2007): Párhuzamos oktatási rendszer a cigány tanulók számára. *Educatio*, 1 129–140.
33. Zachos, Dimitris T. (2017): Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. In International Journal of Inclusive Education. May 2017 https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326176?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

A kutatómunka témaköréhez kapcsolódó publikációk

1. Jakab, J.: "Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni...": Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról. *Acta med. sociol.* 13 (35), 71-88, 2022.
2. Jakab, J.: 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, 2022.
3. Jakab, J.: Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában. *Korunk (Kolozsvár).* 3 (10), 68-78, 2022.
4. Jakab, J. Roma többségű osztályokban tanító pedagógusok szerepfelfogása. *Pro Scientia Ruralis*, 5.(1-4) 26-54. 2020.
5. Jakab, J.: Roma oktatási helyzetkép egy vidéki térségben. *Fórum Társadtud. Szle.* 21. 115-126, 2019.

6. Jakab, J.: Roma oktatási helyzetkép Hargita megyében: pedagógusi viszonyulások. *Metszetek*. 8 (2), 75-92, 2019.
7. Jakab J. Módszertan és elköteleződés: pedagógusok a roma oktatásról. *Pro Scientia Ruralis* 1 (2-3), 175-191. 2016.
8. Fekete Deák I. – Jakab J. Mi ma a tanár a pedagógus feladat? Oktat vagy nevelis? In: V. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia, Párkány, International Research Institute, Komarno, 249-261. 2017.
9. Biró Z. Z. – Jakab J. (szerk.) Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Átmenetek Könyvek, Státus Kiadó, Csíkszereda, 2017.
10. Biró A.Z. – Jakab J. (szerk.) Társadalom és iskola. Elemzések a roma oktatás társadalmi kontextusáról. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Átmenetek Könyvek, Státus Kiadó, Csíkszereda, 2024.

Abstract

The study presents the results of the author's research conducted between 2016 and 2023, which focused on investigating the attitudes of teachers educating Roma children. The fieldwork for the research, based on interviews and personal observations, took place in schools within the Ciuc Basin (Harghita County, Romania). This research was carried out within the framework of the Doctoral Program in Sociology and Social Policy at the Doctoral School of Humanities, University of Debrecen.

Keywords: education, Romani students, teachers' attitudes, Romani-Hungarian relations, Ciuc-Basin