

Hátrányos helyzetű, roma tanulók a magyar közoktatásban

© **Hanák Zsuzsanna**
Eszterházy Károly Főiskola, Eger
hanak@ektf.hu

Az Eszterházy Károly Főiskola tradicionálisan tanárképzéssel foglalkozó magyar felsőoktatási intézmény. A pszichológia tanszéken a kisebbségtudományi tanszékkel közösen, évek óta kutatjuk az iskola szerepét, az iskolai teljesítmény fontosságát a hátrányos helyzetű romák társadalmi integrációjával kapcsolatban. A romák társadalmi integrációjában döntő szerepet játszik az iskolázottság. Az iskolai eredményesség sokdimenziós változó, az iskolai siker, illetve kudarc részben belső, részben külső tényezőktől függ. Az eredményes oktatás feltételeinek ismerete, az iskolai siker, illetve kudarc okainak feltárása lehetővé teszi, hogy a pedagógus kidolgozza a tanulási eredménytelenség megelőzésére, illetve felszámolására irányuló oktatási eljárásokat. Az iskolai teljesítményt meghatározó tényezőket négy komponens alapján vizsgáljuk a pedagógiai pszichológiában.

Az első komponens a *tanuló biológiai és pszichés tényezői*, így az egészségi állapot, a teherbíró képesség, az intellektuális tényezők, a személyiség irányulása és önszabályozása, az érzelmi élet, valamint a motivációs tényezők domináns komponensek az iskolai teljesítmény eredményességében. A második komponens *maga a pedagógus*, az ő személyiség struktúrája, szakképzettsége és társadalmi megbecsültsége, valamint a hivatástudata és a tanuló iránti beállítódása. A roma gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a tanulókkal és a szülőkkel. A pedagógus az, aki munkája, hivatása révén a többség és a kisebbség között kultúra-és érték közvetítő tud lenni. A harmadik komponens a *pedagógiai tényezők*, ezek erőteljesen hatnak az iskolai teljesítményre, ez alatt értendő az oktatási rendszer milyensége, elmélet és a gyakorlat összefonódása, a tanulói aktivitás foka, valamint az iskola követelményrendszere. Negyedik komponens a *társadalmi tényező*, a család, annak szerkezete, érzelmi légköre, gazdasági és kulturális háttere, de fontos az iskolai osztály, fontos a tanár-tanuló viszony, és a családon és iskolán kívüli tanulói interakciók is. Jelen tanulmányban e komponensek közül néhány kerülnek nagytó alá.

Problémafelvetések

Tanulmányunkban a következő kérdésekre keresünk választ:

- ❖ Fejlődés-és személyiséglélektani szempontból megállapítható-e a hátrányos helyzetű roma tanulók esetében eltérés a biológiai-pszichológiai jellemzők terén
- ❖ Nevelépszichológiai szempontból milyen főbb problémákat látnak a pedagógusok a hátrányos helyzetű roma családokkal, tanulókkal kapcsolatban, valamint a pedagógusok milyen attitűdökkel rendelkeznek velük szemben
- ❖ Pedagógiai-pszichológiai szempontból megfelelnek-e az iskolai pedagógiai programok a hátrányos helyzetű roma tanulók igényeinek
- ❖ Szociálpszichológiai szempontból milyen mértékű társadalmi különbség látható a hátrányos helyzetű roma tanulók családi szocializációjában

Módszer

Módszerünk dokumentumok elemzése, vonatkozó szakirodalmak, publikációk feltáró jellegű értelmezése. Azért választottunk a magyar publikációkat, mert úgy gondoljuk, hogy a téma helyi környezetben tekinthető át alaposan. Szeretnénk feltárni a magyar történelmi hagyományok, szemléletmódok, sztereotípiák mentén kialakult véleményeket. Ezt követően másik célunk megoldási javaslatainkat megvitatásra felkínálni.

Eredmények

A magyar kutatók közül több, pedagógiai pszichológiával foglalkozó professzor munkáit tanulmányoztuk át, és elemeztük a témánk szempontjából. *Nagy Mária* (2002) kutatásában leírja, hogy a vizsgált pedagógusok (n=540) az iskolai sikerek és kudarcok okainak boncolgatásában legtöbbször emlegetett szereplő a család. A családot önmagában 182, más tényezőkkel együtt 123 alkalommal említették, ez összesen a válaszolók 56%-a. A tanulókat 39, más kombinációban 102 alkalommal említették, ez a válaszolók 26%-a. Önmagukat a pedagógusok 41, illetve más kombinációban 69 alkalommal okolták, ez a válaszolók 20%-a. Ezen eredmények mögött az az élmény áll, hogy az iskola és a cigány családok világa nagyon távol áll egymástól, valójában két külön világról van szó. A pedagógusok, hivatalból is, de saját kulturális hovatartozásuk okán is az iskolai kultúra megtestesítői. A pedagógusok saját – családi, iskolai és pálya – szocializációjuk alapján „működnek”. A hagyományos roma közösségen, családon belüli szocializáció azonban ettől eltérő jellegzetességekkel rendelkezik.

Szabóné Kármán Judit (2000) tanulmányában leírja, hogy a hagyományos, tradícióit őrző roma családoknál általánosságban elmondható, hogy nagyon mély, és szoros a korai anya-gyermek kapcsolat, e kapcsolat éjjel-nappal fennáll, ennek következménye lehet, hogy az anyák nem szívesen válnak el gyermekeiktől az óvodába, iskolába járás miatt sem.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1991) szerint a roma tanulók életéből kimarad a dackorszak és a szeparációs félelem. Jellemző, hogy a gyermekek igényeit az anyák azonnal kielégítik (pl. étkezés, alvás, játék stb.), így nem, vagy nehezen alakul ki a gyermekeknél a frusztrációtűrés, amit a pedagógiai pszichológiában az iskolaérettséggel hozunk összefüggésbe.

Bindorffer Györgyi (2012) világosan rámutat arra, hogy a roma közösségekben nagy a gyermekek mozgástere, a szabadság, a mozgástér. Az iskolai korlátozó szabályok betartása frusztrációtűrő tolerancia hiányában szinte lehetetlen.

Kállai Ernő és Kovács László (2009) rámutat, hogy a roma gyermekek szocializációjában nagy szerepe van a rokonságnak, a nagycsaládnak, a tágabb környezetnek is. Problémáik kezelésében a teljes közösségre számíthatnak, amennyiben a gyermek eltér a közösség normáitól akár teljes kirekesztést is kaphat. Ezért igen erőteljes, szinte feloldhatatlan problémát okoz a roma tanulónak, ha az iskolai és a családi normák eltérőek.

Hanák Zsuzsa (2009, 2012) szerint a roma tanulók életéből kimarad a hosszú serdülőkor, nagyon gyorsan felnőttek kezelik őket a családban, a korai házasságkötések ezzel magyarázhatóak. Az iskolában szinte gyermek az, aki otthon, a

családjában szinte teljes jogú felnőtt. Így az iskolai hiányzás, lemorzsolódás problematikus, ez konfliktushelyzetet teremt a pedagógus és a roma család között.

Mogyorósi Zsolt (2012) publikálta, hogy a hagyományos roma közösségen, családon belüli szocializáció eltérő jellegzetességeket mutathat, ezért a pedagógusoknak fel kell készülni az eltérő szocializációból adódó sajátosságok kezelésére a roma családokkal kapcsolatban.

Liskó Ilona (2001) tanulmányában rámutat, hogy a XX. század első felében a középosztályi értékeket képviselő iskola a társadalom periferiáján élő roma szülők számára maguk felett álló, autoritáshoz tartozó intézménynek tartották az iskolát, és főleg a férfi tanítónak magas presztízse volt a roma családok körében. A pedagógus (főleg a tanítói) pálya az utóbbi évtizedekben szinte teljesen elnőiesedett, és e mellett a társadalmi helyzete is romlott. Ennek következtében a tradicionális roma családok szemében ez egyértelműen presztízscsökkentő tényező. E mellett a roma tanulók iskolába járásának időtartama megnőtt, így szükségszerűen a megjelenő problémák (tanulási, magatartási stb.) hosszabb ideig igényelnek gondoskodást a pedagógusok részéről. Ugyanakkor az iskolák nagy részében a hagyományos, tekintélyelvű pedagógiai eljárások demokratikusabb, a tanulókat és a szülőket is inkább partnerként kezelő szemléletmód váltotta fel, ami elbizonytalaníthatja a roma szülőket. A roma családoknak gyakran kommunikációs gondjaik vannak, valamint az átlagosnál érzékenyebben reagálhatnak. Ezt a pedagógus nehezen kezeli, ezért a roma családok és a pedagógusok közötti kölcsönös elfogadás nehézkessé válhat.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a sikeres pedagógus-család kapcsolatnak legfontosabb feltétele, hogy a roma család elfogadja a pedagógust, továbbá, hogy a roma etnikumhoz tartozók csoportja ugyanúgy rétegzett, mint a nem romáké, tehát a roma szülők és az iskola kapcsolata is differenciált.

Az eredmények megvitatása

Az áttanulmányozott szakirodalmak alapján leírható, hogy fejlődés-és személyiséglélektani szempontból a hátrányos helyzetű roma tanulók esetében eltérések vannak a biológiai-pszichológiai jellemzők terén. Testileg korábban érnek, az időben elnyúló, hosszú pubertás kor kimaradása miatt az identitás keresésére kevés az idő, gyorsan felnőttnek kell lenniük, a biológiai és a társadalmi érettség a szűk környezetükben és a tágabb többségi környezetben eltérő megítélést mutat. Az egészségi állapot szempontjából nem találtunk különbséget a roma és nem roma tanulók esetében, a teherbíró képesség és az intellektuális tényezők tekintetében sem. A személyiség irányulása és önszabályozása, az érzelmi élet, valamint a motivációs tényezők azonban eltérőnek látszanak, valószínűleg a rövid serdülőkor miatt.

Nevelépszichológiai szempontból a pedagógusok a hátrányos helyzetű roma családokkal, tanulókkal kapcsolatban speciális problémákat fogalmaznak meg. Véleményük szerint a roma családok túlzottan domináns szerepet kívánnak betölteni az iskolába járó gyermekük nevelési-oktatási kérdéseivel kapcsolatban, e törekvések sokszor ellentétben vannak a házirenddel, jogszabályi háttérrel. A roma gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a tanulókkal és a szülőkkal, ehhez megfelelő kommunikációs kapcsolat szükséges. A pedagógus az, aki munkája, hivatása révén a többség és a kisebbség között kultúra-és érték közvetítő tud lenni, de ehhez szükséges lenne speciális szakképzettség, valamint nagyobb társadalmi megbecsültség, így növekedhetne a pedagógus hivatástudata és pozitív tanuló iránti beállítódása.

Pedagógiai-pszichológiai szempontból az iskolai pedagógiai programok a hátrányos helyzetű roma tanulók igényeinek nem minden esetben felelnek meg. Több idő szükséges az iskolakezdés időszakában a frusztrációtűrő tolerancia kialakítására, a részképességek megfelelő fejlettségi szintre hozására. Szükségesnek látjuk az oktatási rendszerünkben, elmélet és a gyakorlat összefonódásának erősítését, a tanulói aktivitás fokának emelését, valamint az iskola követelményrendszerénél a roma tanulók speciális igényeinek figyelembe vételét.

Szociálpszichológiai szempontból lényeges társadalmi különbség látható a hátrányos helyzetű roma tanulók családi szocializációjában. Nagyon erős a családi szocializáció hatása, az iskolai szocializáció hatása úgy tűnik kevésbé erős, a pályaszocializáció pedig háttérbe szorul. A család, annak szerkezete, érzelmi légköre, gazdasági és kulturális háttere, másságot mutat. Több szerző a tanuló-tanuló, tanár-tanuló viszony tekintetében kommunikációs problémákról ír. A családon és iskolán kívüli roma tanulói interakciók hatása jelentéktelennek látszik.

Úgy gondoljuk, hogy a megfogalmazott gondolataink segíthetik a roma tanulók iskolai teljesítményének növekedését. Úgy gondoljuk, hogy a roma tanulókat nagy létszámban oktató iskolákban meg kell teremteni azokat a külső tárgyi feltételeket, valamint belső pszichés állapotot melyben a roma tanulók optimálisan fejlődhetnek. Ennek segítésére kidolgoztunk egy interperszonális kommunikációt fejlesztő tréningprogram sorozatot, melynek címe: „Alma-mater” Célunk kettős, egyrészt a hátrányos helyzetű, főleg roma tanulók sikeres tanulásának, továbbtanulásának támogatása, másrészt a pedagógusok felkészítése a sikeresebb pedagógus-család, pedagógus-tanuló kommunikációs kapcsolatra speciális tréningprogramok segítségével. A pedagógiai kompetenciakörbe tartozó beavatkozás, megoldás egyik lehetséges változata a kiscsoportos beszélgetések megtervezése és lebonyolítása, a tanulók, a tanulók szülei-tanárai- kortársai számára. A tréningprogramok lehetőséget adnak bőséges sajátélmény, és egyben új ismeretek megszerzésére. A roma gyerekeket oktató pedagógusok, ha nem is félnek, de tartanak a roma szülőktől, családoktól. A roma szülők pedig ugyanígy tartanak az iskolától. Sikeres együttműködésre a roma szülők és az iskola között csak akkor van esély, ha az iskola vezetése és a pedagógusok a megismerés igényével, megértéssel, empátiával és türelemmel képesek reagálni a roma családok jellemzőire, illetve fokozatosan átadják nekik azokat az ismereteket, attitűdöket, kompetenciákat, amelyekkel képesek lesznek a középosztályi elvárásoknak megfelelő iskolai teljesítményt nyújtani. A kiscsoportos beszélgetések, a kommunikációt fejlesztő tréningprogramok segítenek abban, hogy a résztvevők képesek legyenek felkészülni az iskolakezdésre, az ott folyó szakmai munka elfogadására az életpálya szemléletben gondolkodva felkészülni, ill. felkészíteni a pályatervezésre, és az élethosszig tartó tanulás folyamatára. Ez segítheti a romák társadalmi integrációját, megtartva saját identitásukat, önállóságukat.

Irodalomjegyzék

- BINDORFFER Gy. (2012). Identitás és közösségi intézmények. Az informális családi és a formális politikai tér szerepe a roma identitás alakulásában. *Társadalmi Együttélés*, (4).
- FORRAY R. K., & HEGEDŰS T. A. (1991). Cigány gyerekek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja. *Új Pedagógiai Szemle*, 41 (12), 72-81.
- HANÁK Zs. (2009). Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével. In Bábosik I., & Torgyik J. (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói* (pp. 179-187). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- HANÁK Zs.(2012). A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában, *Társadalmi Együttélés*, (3).
- KÁLLAI Ernő, & KOVÁCS László (szerk.) (2009). *Megismerés és elfogadás*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- LISKÓ I. (2001). A cigány tanulók és a pedagógusok. In Andor Mihály (szerk.): *Romák és Oktatás*. Pécs: Iskolakultúra Könyvek.
- MOGYORÓSI Zs. (2012). Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulók identitásáról és egyes nevelési tévhitekről. *Társadalmi Együttélés*, (3).
- NAGY M.(2002). Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélgetnek. *Magyar Pedagógia*, (3), 301-331.
- SZABÓNÉ KÁRMÁN J. (2000). Családi és iskolai szocializáció eltérő vonásai a roma gyerekek életében. *Védőnő*, (4), 27-38.