

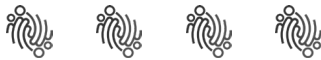
szerkesztő:
Vargáné dr. Nagy Anikó



HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓS KIADVÁNY

Családi nevelés

Családi nevelés



Hátránykompenzációs kiadvány

Szerkesztette:
Vargáné dr. Nagy Anikó

Kiadó Forstag Nonprofit Közhasznú Kft.
Minden jog fenntartva Forstag Nonprofit Közhasznú Kft.

2019

Szerkesztette:

Vargáné dr. Nagy Anikó

Lektorálta:

Bocsi Veronika Ph.D habil

Borítón szereplő logót tervezte:

Dr. Lenkey-Tóth Péter

Technikai szerkesztés:

Szegedi Imréné

Borítóterv:

Dobó Boglárka

ISBN 978-615-6054-07-4

Kiadó

Forstag Kft.

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	7
SZEREPI SÁNDOR	
A szociokulturális háttértényezők ismeretének jelentősége a hátrányos helyzetű gyermeket nevelő óvodák pedagógiai eredményességének tekintetében.....	8
TORHÁN-BARTHA ERIKA	
Roma és nem roma családok nevelési szokásaik és kapcsolata az intézménnyel.....	23
HALÁSZ ELIZABETH	
Az óvodáskorú gyermeket nevelő, roma identitású családok nevelési sajátosságai	41
PANKOTAI FANNI – HEGEDŰS ROLAND	
Óvodás korú, roma / cigány gyermekek integrációja három hátrányos helyzetű óvodában a szülőkkel való együttműködés alapján.....	54
BERECZKI KÁROLY	
A Komplex Instrukciós Program alkalmazása hátrányos helyzetű, Arany János kollégiumi programos tanulók oktatásában	68
ERDŐS IMRÉNÉ	
A szegregátim és a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda.....	83
KAPÁS MÓNIKA	
A Vajdaságban élő roma és hátrányos helyzetű gyermekek oktatása	93
NEMES MAGDOLNA	
A cigány-magyar kétnyelvű gyermekek nyelvi szocializációja óvodás korban.....	109

ELŐSZÓ

A kötet tanulmányai, bár különböző irányokból közelítenek, egyetlen problémakört járnak körül. Ez a problémakör a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok élethelyzete, illetve ennek az élethelyzetnek a javítása. A pedagógusi munkakör szépsége – és talán legnagyobb kihívása is – ehhez kapcsolódik. Hogyan lehetséges megváltoztatni a gyermekek és a fiatalok életpályáját és esélyeit, ha a kilátások nem túl biztatóak, az induló hátrányok pedig felhalmozódtak? A kötet ezzel kapcsolatos gyakorlatokat fog közre, és kínál olyan elemeket, amelyeket a tanári munkába beépítve az előbb említett a kihívás, tehát az esélyegyenlőség előmozdítása, nagyobb eséllyel teljesíthető. A tanulmányok a kora gyermekkori életszakaszától kiindulva a középiskolás korosztályig bezárólag járnak körbe egy-egy részterületet, mutatnak be egy-egy jól működő gyakorlatot, vagy hívják fel a figyelmet egy, a hátrányokat tovább generáló területre. Lektorként jó szívvel tudom ajánlani az írásokat mind a gyakorló pedagógusoknak, mind a pályára készülő hallgatóknak, mind pedig a szociális kérdések iránt fogékony olvasóknak.

Dr. habil Bocsi Veronika
egyetemi docens
a kötet lektora



SZEREPI SÁNDOR⁶

főiskolai docens

A SZOCIOKULTURÁLIS HÁTTÉRTÉNYEZŐK ISMERETÉNEK JELENTŐSÉGE A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKET NEVELŐ ÓVODÁK PEDAGÓGIAI EREDMÉNYESSÉGÉNEK TEKINTETÉBEN

Bevezetés

Tanulmányunk az alábbiakban azt a problémakört igyekszik körbejárni, mely napjainkban több tízezer óvodáskorú gyermeket és családjaikat érint: a hátrányos helyzet okozta hiányokat és az abból fakadó társadalmi-nevelési következményeket, illetve a szóba jövő kompenzációs lehetőségeket.

Az első részben az óvoda kapcsolatrendszerének vázlatos bemutatására kerül sor. Úgy véljük fontos tisztában lennünk mindazzal a viszonyrendszerrel, mely az óvodák napi működésére hatással van.

A következő fejezetben azokat a hátrányt okozó tényezőket vesszük számba, melyek a hátrányos helyzet illetve halmozottan hátrányos helyzet kialakulásához hozzájárulnak. Valamint bemutatjuk azokat a kompenzációs tényezőket, melyek hathatós segítséget jelenthetnek az óvodás gyermekek számára.

Végül annak fontosságát emeljük ki, hogy lényeges kiindulópont a gyermekek családi illetve szociokulturális hátterének alapos feltáró jellegű megismerése.

Az óvoda kapcsolatrendszeri hálója

Tanulmányunk célja, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő óvodapedagógusok és óvodapedagógus jelöltek számára információt és segítséget adjon az eredményes nevelőmunka megvalósításához. Ehhez úgy véljük elengedhetetlenül szükséges az alábbi szempontok ismertetése:

- az óvoda, mint köznevelési intézmény társadalmi beágyazottsága-

⁶ Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Gyermeknevelési Tanszék



nak vizsgálata,

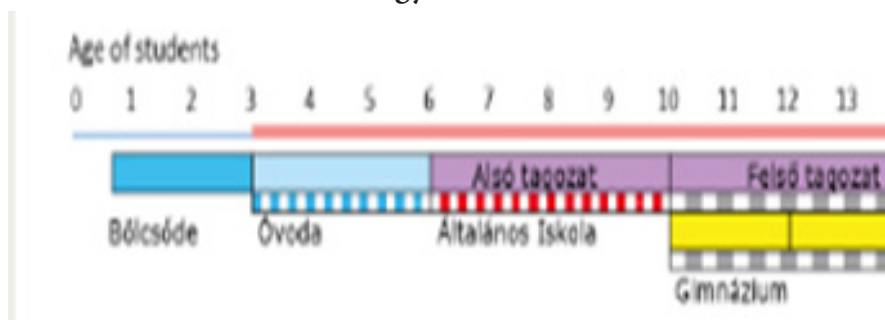
- a hátrányos helyzetű gyermekekkel végzett hátránykompenzációs tevékenység pedagógiai feladatai,
- a családok szociokulturális háttérének megismerési folyamata.

Írásunkkal elsősorban azok számára szeretnénk segítséget nyújtani, akik óvodájukban a HH vagy HHH⁷ gyermekek nevelésével, fejlesztésével foglalkoznak, de úgy véljük, bárki számára hasznos lehet a hátránnyal élő gyermekek problémaival, élethelyzetével megismerkedni.

Az óvoda, mint intézmény társadalmi beágyazottságára az alábbiakban ismertetett dimenziókban tekinthetünk elsősorban.

- az óvoda a köznevelési intézményrendszer legelső eleme

1. ábra: A magyar köznevelési rendszer



Forrás: eurodice.eu (2019.)

A fenti rendszerábrán jól látható, hogy az óvoda elsősorban a 3-6 éves korosztály nevelési-gondozási tevékenységével összefüggő feladatok ellátását végzi. Természetesen az Európai Unió által működtetett honlap összehasonlító jellegéből következik, hogy a valóságban ennél árnyaltabb a kép: már 2,5 éves kortól felvételt nyerhetnek a gyerekek, és a szülő kérésére, illetve az óvodapedagógus véleménye alapján 7 éves korig maradhatnak az

⁷ A tanulmányban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése áll a középpontban, viszont közbeszéd (a szakmai is) nagyon gyakran a roma/cigány származást és a HH-s állapotot szinonimaként használja. Mi ezt nem tesszük, azonban ki kell jelentenünk, hogy a két halmaz gyakorlati átfedettsége igen jelentős. Épp ezért a tanulmány későbbi fejezeteiben előfordul ez a fajta kategória-elmosódás a könnyebb érthetőség kedvéért.

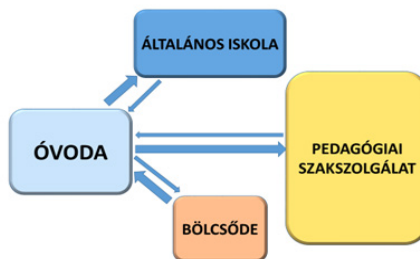


intézményben. (22/2015. (IV. 21.) EMMI rendelet).

A következő ábrán az óvoda köznevelési rendszeren belüli kapcsolati hálóját szemléltetjük:

Az óvoda rendszeren belüli helyét elősorban köztes pozícionálása határozza meg. A bölcsődéből érkező és az általános iskolába távozó gyermekek révén mindkét intézménnyel szoros kapcsolatban áll. Bár meg kell jegyeznünk: míg az iskola a köznevelési rendszer eleme, addig a bölcsőde a gyermekvédelmi szerkezetben foglal helyet. A szakszolgálattal való kapcsolat gyakorlatilag mindennaposnak tekinthető, hiszen az óvodában észlelt problémák kezelése jórészt ezen intézmény szakembereit igényli.

2. ábra: Az óvoda közvetlen kapcsolatai



Forrás: saját szerkesztés

- az óvoda helye a társadalmi alrendszerek tekintetében

3. ábra: Az óvoda helye a társadalmi alrendszerek tekintetében



Forrás: saját szerkesztés

A társadalmi alrendszerek vonatkozásában az óvodák ugyancsak jelentős kapcsolati hálóval bírnak, hiszen nemcsak a köznevelésen belül, hanem a szociális, az igazgatási és az egészségügyi intézményekkel is rendszeres – akár napi – összeköttetés jellemzi őket. A többi alrendszer

vonatkozásában is megfigyelhető időleges, rövidtávú vagy akár ciklikusan ismétlődő kapcsolat (helyi közigazgatás, közművelődés, gazdaság...)

- az óvoda a helyi társadalomban



1. táblázat: Az óvoda a helyi társadalomban

SZOCIÁLIS-GYERMEK- VÉDELMI INTÉZMÉ- NYEK	FENNTARTÓ	HELYI ÁLTALÁNOS ISKOLÁK
EGÉSZSÉGÜGYI INTÉZ- MÉNYEK	ÓVODA	
HELYI IGAZGATÁSI SZERVEK		HELYI GAZDASÁGI SZEREPLŐK
CIVIL SZERVEZETEK		PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁL
HELYI EGYHÁZI KÖZÖS- SÉGEK	GYEREKEK, CSA- LÁDOK	

Minden óvoda részletesen kifejti saját helyi nevelési programjában azokat a kapcsolatokat, melyeket működése szempontjából meghatározónak tart. Ebben a fejezetben ismerteti a kapcsolatban résztvevő megnevezését, a kapcsolat jellegét, illetve az együttműködés célját és formáit. A fentiekben felsorolt szereplők közül különösen kiemelt a szociális-gyermekvédelmi intézményrendszerrel (családsegítő központ, átmeneti otthonok, nevelőszülők, gyámhatóság...), az egészségügyi rendszerrel (védőnő, gyermek-háziorvos...), illetve a fenntartókkal, valamint természetesen az óvodahasználókkal (gyermekek, családok) való kapcsolattartás. De adott esetben rendkívül fontos lehet akár a helyi közigazgatással (helyi kisebbségi önkormányzat, polgármesteri hivatal...), vagy éppen az egyházakkal való közös munka is.

- az óvoda mint a hátránycsökkentő rendszer része

„A kora gyermekkor rendkívül fontos életkori szakasz, az ekkor realizált befektetések térülnek meg a legnagyobb arányban, és különösen nagy hasznot hoznak a hátrányos helyzetű, köztük a roma gyermekek esetében, kompenzálva, vagy legalább részben kompenzálva az otthoni hátrányokat.” (NEMZETI TÁRSADALMI FELZÁRKÓZÁSI STRATÉGIA, 2011 p.31). A társadalmi hátrányok csökkentésének folyamata komplex tevékenység. Egyrészt egyszerre csak a több területen bekövetkezett változások garantálhatják a sikert, - másrészt mint a felzárkózási stratégia is említi, - minél fiatalabb életkorban kell a beavatkozást elkezdni, harmadrészt pedig minden esetben hosszabb távú és hatású folyamatok jellemzik. A jól működő hátránycsökkentő folyamatok hátterében minimálisan az alábbi területek együttes tevékenységével kell számolnunk:



- szociális ellátórendszer illetve intézkedések
- köznevelési intézmények
- munkaerőpiaci intézkedések
- egészségügyi ellátás és szolgáltatás
- településfejlesztési, településrehabilitációs intézkedések

Az óvoda ebben a folyamatban sok esetben egyfajta centrális erőterként funkcionál, főként a kistélepülések életében. Mint kötelező intézmény, minden gyermeket nevelő család kapcsolatba kerül élete folyamán általában nem is csupán egy gyerek révén a település, településrész óvodájával. Ez a kapcsolat már egy gyermek esetén önmagában is folyamatjellegű, hiszen az óvodás évek legalább 3 évig tartanak, de akár 4,5 év is lehet az intézményben eltöltött idő.

A társadalmi alrendszerek (szociális – egészségügyi – oktatási) bármelyikének intézményes sikeressége alapvetően függ az intézmény társadalmi beágyazottságától, megtalált és vállalt önzonosságától. Az intézmények (beleértve az óvodát is) nem „légüres térben” léteznek, hanem nagyon is valóságos és kitapintható mikro (helyi) és makro (országos) közegben működnek. Ezek a közegek, környezeti hatások meglehetősen erős befolyásoló tényezőt jelentenek számukra, hiszen egyáltalán nem mindegy - például az sem, - hogy földrajzi meghatározottságuk milyen formában segíti, vagy éppen hátráltatja mindennapi életüket. Egy nagyváros belső kerületében működő intézmény sok tekintetben teljesen más kihívások elé néz, mint egy hátrányos helyzetű kistépülés óvodája. Míg – hogy a példánál maradjunk – egy fővárosi felsőközéposztályi háttérrel rendelkező óvoda esetében komoly feladatot jelent az idegen nyelvtudás kérdése, addig a már említett kistépülésen az óvodások ingerszegény környezete által generált problémák jelentik a legfőbb gondot.

Tehát míg az alábbiak minden óvoda működését meghatározzák:

- a nemzeti köznevelésről szóló törvény és hozzá kapcsolódó rendeletei,
- az óvodai nevelés országos alapprogramja,
- az óvodapedagógusképzés viszonylag egységes szerkezete és felfogása,
- a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény...



addig az intézmények között nagymértékű eltérések tapasztalhatók, amelyek a tényleges működést és sikerességet is alapvetően befolyásolhatják. Épp ezért az óvodák számára rendkívül fontos, hogy azokat a tényezőket, melyek a helyi sajátosságokat alapvetően leírják, alaposan és értelmező jelleggel megismerjék, hiszen így válhatnak ténylegesen önazonossá környezetükkel.

A hátrányos helyzetből következő óvodapedagógiai feladatok

Hátrányt okozó tényezők

A hátrányos helyzet fogalma az elmúlt évtizedek alatt szervesen beépült a hazai szociálpolitikai és közoktatási közbeszéd mindennapjaiba. A definíció a jog részéről némileg változó tartalommal, de már a rendszerváltást megelőzően megfogalmazásra kerül, és a szociális ellátások egyik alapfeltételévé válik. A definíció lényege az alacsony iskolázottság, az alacsony szintű foglalkoztatás illetve az elégtelen lakáskörülmény mentén ragadható meg. A halmozottan hátrányos helyzet értelemszerűen a három tényezőtől legalább kettő együttes jelenlétével írható le. A fogalom maga azonban sokkal tágabb jelentéstartalommal és asszociációs bázissal rendelkezik, középpontjában a depriváció (valamitől való megfosztottság) jelenségével. Ez a megfosztottság jelentkezik valóságos hátrányként az óvodás gyermekek és családjaik életében. A hátrányokat a könnyebb elemezhetőség érdekében érdemes kategóriákban tárgyalnunk az alábbi rendszerezésben.

A hátrányt jelentő tényezők egy jelentős részét képezik az ún. materiális hátrányok, vagyis azok a hiányok, melyek vagy valamilyen kézzel fogható és egyben felmérhető fizikailag is jelenlévő jellemzőt hordoznak magukban. Ezek közül az alábbiak a legjellemzőbbek:

- **alacsony egzisztenciális szint:** jellemzően az egy főre eső jövedelem vagy bármilyen jellegű bevétel nem teszi lehetővé a biztonságos életfeltételek, életkörülmények kialakítását, a bevételek sok esetben rendszertelenek,
- **alacsony iskolázottság:** a gyakorlatban a 8 általános iskolai, vagy az alatti végzettségi szintet jelentenek, amely a munkaerőpiaci részvételt meglehetősen korlátozza,



- **alacsony szintű lakáskörülmények, egészségtelen környezet:** egyrészt a lakóingatlanok alacsony komfortfokozatúak, másrészt jellemző az egy helyiségben lévők, lakók relatív magas száma, ami a személyes élettér kialakítását lehetetlenné teszi, harmadrészt a korszerűtlen fűtési eljárások, és a rendezetlen környezet szintén komoly hátrányt jelent az ott élő családok számára,
- **rossz egészségi állapot, szenvedélybetegségek:** az egészségtelenebb táplálkozás, a kevésbé higiénés lakáskörülmények és a jóval gyakoribb rosszabb minőségű alkoholos italok fogyasztása, valamint az elmúlt évtizedekben megjelenő olcsó drog használata közel egy évtizeddel rövidítheti meg az átlagos várható élettartamot ezen családok körében,
- **a kulturális ellátottság elégtelen szintje:** a kulturális lehetőségek korlátozottsága (színház, filmszínház, könyvtár, egyéb kulturális programok),
- **szociolingvisztikai, nyelvhasználati problémák:** a korlátozott nyelvi kódot használók számára a köznapi életben való sikeres boldogulás is kérdésessé válik (minimális szókincs, absztrakció hiánya, fogalmi gondolkodás alacsony szintje...), illetve a nem magyar anyanyelvűek (romani, beás) magyar nyelvi tudásának korlátai. Ennek hosszabb távú következményeiről Réger Zita is 1990-es tanulmányában: „A nyelvi hátrány etnográfiai magyarázata szerint a társadalmi vagy etnikai különbségekhez társuló iskolai teljesítménykülönbségek elsődlegesen (ha nem is kizárólag) a nyelvi szocializáció, a nyelvhasználat különbségeire, a kommunikatív kompetencia eltéréseire vezethetők vissza.” (Réger, 2002,1990 p.120.)

A fentiekben felsorolt hátrányok azonban a legtöbb esetben nem önállóan jelennek meg a családok életében, hanem sok esetben egyik hátrány a másiktól következően tapasztalható. Erre jó példa, hogy ha alacsony a szülők az iskolázottsági szintje, akkor nagy valószínűséggel ez az alacsony jövedelmi, egzisztenciális szinttel is együtt jár, és meghatározza a lakáskörülményeket is.

A hátrányok másik, de semmiképp sem kevésbé jelentős csoportját alkotják **szociális-emocionális** hátrányt jelentő tényezők:

- a családi életmódból következő **feszültségek, konfliktusok:** a családok egzisztenciális deprivációinak köszönhetően sok esetben a hiányok



az életmód torzulásait is eredményezhetik. A „szegénység kultúrája” olyan megoldásokat, problémakezeléseket alakíthat ki a családok mindennapjaiban, melyek az életritmust, napirendet rendszertelenné, következtelenné tehetik. Ez a rendszertelenség pedig negatív hatást gyakorol a családban nevelkedő gyerekek személyiségfejlődésére,

- **antiszociális** magatartásminták: a szegénységi problémák kezelésének inadekvát formái között különböző a társadalmi normákkal összeegyeztethetetlen „megoldások” is szerepelhetnek (agresszió, deviáns viselkedésformák, elzárkózás...),
- érzelmi inkompetencia, hiányállapot, a szülői felelősség bizonytalansága: a nem vagy rosszul elsajátított szülői szerepminták egyrészt bizonytalanságot eredményezhetnek a szülői feladatok gyakorlásában, a problémák megoldásának keresésében, másrészt – főleg ha ez kiegészül a nagyon korai gyermekvállalással – még éretlen (gyermeki) személyiségként képtelenné válhat a szükséges érzelmi biztonság megadására,

Hasonlóan a materiális hátrányokhoz, a szociális-érzelmi hátrányok téren is szoros kapcsolódásokat figyelhetünk meg a családok életét áttekintve. Épp ezért a fentiekben felsorolt hátrányt okozó tényezők nem is igazán önmagukban, hanem együttes jelenlétükkel jelentenek igazán hosszú távon elhúzódó problémát.

Hátránykompenzálás az óvodában

„Mit jelenthet az óvoda a szegénységben élő családok gyermekeinek?

- Meg kell küzdeni a szülő és a gyermek elválási nehézségeivel.
- A beilleszkedés során új szabályokkal kell a megváltozott keretekhez alkalmazkodni.
- A folyamatos visszajelzések tükrében – a közösségi élet minden területén – folyamatos változtatásokat kell a gyermeknek és a szülőnek alkalmaznia.
- A szegénységben élő gyermekek látványosan szembesülhetnek más-ságukkal.” (Szent-Gály, 2015 p.77.)

Darvas Ágnes és Tausz Katalin elsőként az Educatio-ban 2005-ben megjelent tanulmányában (Az óvoda lehetőségei a gyermekszegénység csökkentésében) említi meg a fenti jelenségeket, melyek a hátrányos helyzetű



gyermek óvodába érkezése után nehézséget jelenthet mind a gyermekek, mind a családok, mind az óvoda számára is.

Épp ezért az alábbiakban azokat tényezőket emeljük ki, melyek a hátránykompenzáció folyamatában együtt, vagy külön-külön, de elengedhetetlenek.

- **Inkluzivitás:** az óvodai hátránykompenzáció egyik legfontosabb alapja a befogadó szemlélet megléte és a befogadó környezet kialakítása. Ennek elemei: az óvodapedagógusok **szemléletformálása** az **előítéletmentesség** és az elfogadás imperatívuszával, célzott **módszertani háttértudás** megszerzése, befogadó (ha szükséges interkulturális) környezet kialakítása,
- Szükség szerinti **roma származású segítők** alkalmazása (pedagógiai asszisztens, dajka): amennyiben a hátrányos helyzetű gyermekek jelentős hányada egyben roma, cigány származású is, jelentősen növelheti a felzárkózás eredményességét ha roma származású a pedagógiai munkát segítő kollégákkal dolgozhatunk együtt, (ez természetesen a roma óvodapedagógusok esetében is érvényes),
- **Élményteremtés:** a hátrányos helyzet állapotához szorosan hozzátartozik a depriváció jelensége, ami hétköznapi nyelven az ingerszegénységet és megfelelő élmények hiányát jelentheti. Az óvoda megpróbálja ezeket a hiányzó fejlesztő hatású ingereket és élményeket pótolni (természetesen ez csak részleges lehet) különböző tevékenységek és programok szervezésével,
- **Szülők bevonása:** az óvodai nevelői ráhatása csak abban az esetben lehet hosszú távon is eredményes, ha ez a szülői, családi nevelési gyakorlattal is legalább részben összhangban van. Épp ezért kulcskérdés, hogy milyen mértékben sikerül a szülővel közös pedagógiai gondolkodás kialakítása. Ennek első lépése a szülők bevonása az óvoda életébe: elérni azt, hogy a szülő számára legyen fontos a gyermek óvodai élete, tevékenysége. A szülővel közös programok szervezése és a családlátogatás ezért elengedhetetlen részei ennek a folyamatnak.
- **Differenciált fejlesztés:** a differenciálás az óvodapedagógia, sőt valójában minden pedagógia egyik legfontosabb tényezője, azonban a hátrányos helyzetű gyermekek esetében és az őket körülvevő sajátos



szociokulturális háttér miatt a személyre szabott tevékenységsegítés és fejlesztés még hangsúlyosabban kell, hogy érvényesüljön,

- Óvoda – iskola átmenet hangsúlyos segítése: a két köznevelési intézmény közötti átmenet nehézségei köztudottak, azonban a hátrányos helyzetű gyerekek estében ez a probléma fokozottabban jelentkezik. Hiszen az óvoda rugalmasabb, gyermekközpontú felfogásával, a kemény kimeneti követelmények hiányával ellentétben az iskola egy hirtelen váltással vezeti be a 6-7 éveseket a merevebb, feladat- és pedagóguscentrikus világba, ahol az alkalmazkodás és az adekvát válaszok megfogalmazása sok hátrányos helyzetű diák számára reménytelen kihívást jelent, nem elhanyagolhatóan a szülői háttér deficitjének köszönhetően. Ehhez kapcsolódóan érdemes itt idézni Nahalka István egy évtizeddel ezelőtti megállapítását: „...szó nincs semmiféle „roma sajátosságról”, vagy olyasmiről, ami behatárolná a romák potenciális eredményességét és hatékonyságát.” (Nahalka 2009 p.187-188.) Épp ezért az óvodai nevelés felelőssége ebben a tekintetben is nagymértékű.

A családok szociokulturális háttérének megismerési folyamata

A helyi társadalom összetétele, annak változás-tendenciái

A helyi társadalom összetétele az intézményt körülvevő mikro világ legfontosabb elemét jelenti. Ez azonban egy dinamikus jellemző, hiszen nincs olyan település, amely az idők folyamán ne esne át különböző változásokon. Ezek a változások sokszor egészen mélyre hatók lehetnek (pl. agrár jellegű településből iparivá válik). Hazánk északi, észak-keleti, illetve dél-nyugati területein az utóbbi évtizedekben jelentős mértékben megnövekedett a roma/cigány lakosság létszáma, amit az alábbi vizsgálati mezőkön keresztül érdemes feltérképezni:

- A roma / cigány **lakosság részaránya** a településen / településrészen belül: egy meghatározott, elkülönült településrészen élnek-e a roma, cigány családok, vagy inkább a vegyes lakosságú utcák, kerületek jellemzik?
- A településen élő roma lakosság **származása, nyelve, önmeghatározása**: ismerjük-e a lokalitásban élő roma, cigány közösségek szár-



mazási, nyelvi, kulturális identitását, megtudjuk-e különböztetni ezeket a csoportokat?

- A roma **közösségen belüli viszonyrendszer**: tisztában vagyunk-e azzal, hogy a roma, cigány közösségen belül milyen társadalmi, perszonális viszonyok érvényesülnek?
- A **település lakosságának** számszerű és egyéb **változásai** az elmúlt évtizedekben: rendelkezünk-e számszerű adatokkal, hiteles információkkal településünk, településrészünk összetételének, jellemzőinek változástendenciáiról?

Az óvodás gyermekek családi körülményei

Az óvodások családi háttere szociokulturális megismerésének a családi körülmények is fontos részét képezik. A teljesség igénye nélkül az alábbi szempontokat megvizsgálva kerülhetünk közelebb a családok életkörülményeinek megismeréséhez:

- **Családi szerkezetek**: hányan élnek együtt egy családban, milyen rokonsági, kapcsolati mezőben értelmezhetők ezek az együttélések?
- A családok **jövedelemviszonyai**: a család honnan, milyen forrásból teremti elő a megélhetéséhez szükséges anyagi-pénzügyi alapot, hogyan alakul a közmunka illetve a gyermekek után járó támogatások aránya, jelentősége a jövedelmeken belül?
- A **szülők iskolai végzettsége**, képzettsége: az anya és apa végzettsége, a nagyszülők végzettségi szintje, a szülők képesítése, szakmájának piacképessége, a szakmában eltöltött gyakorlati idő.
- A családok **lakáskörülményei**, különös tekintettel a gyerekek lakhatására: mennyiben felel meg a lakóingatlan a minimális higiénés követelményeknek, rendelkeznek-e a gyermekek legalább külön fekhellyel, milyen komfortfokozatú az ingatlan, milyen a közműellátottsága...?

Beilleszkedés a helyi társadalomba

Rendkívül fontos informatív jellemzőnek tartjuk a hátrányos helyzetű – elsősorban roma/cigány – családok, szülők helyi társadalomhoz való viszonyát. A hátránykompenzáció esélyeit nagymértékben növelheti, ha ez a viszonyrendszer integratív jellegű. Az alábbi ténye-



zók megismerése előrébb vihet minket a sikeres hátránycsökkentés folyamatában:

- A roma családok **elhelyezkedése a településen belül**: mint, már utaltunk rá, meghatározó az integráció folyamatában a roma közösségek, családok településen belüli lakóhelye. Amennyiben szegregált formában élnek az érintett közösségek, ahogy ez sok helyen jellemző, úgy egyfajta elzárkózás is megfigyelhető a többségi társadalommal való kapcsolattartásban. Ennek az elzárkózásnak a feloldása az első lépés, ami nélkül nem tudunk előre haladni.
- A **roma szülők, családok kapcsolatai a nem roma szülőkkel**: Lényeges tényező az óvodába járó gyermekek szüleinek kapcsolata egymással. Léteznek-e a formális kapcsolaton túli helyzetek, amikor a roma és nem roma szülők (esetleg nagyszülők) találkoznak egymással, közösen tevékenykednek, vagy akár még a köszönés szintjét is nehezen érik el? A célunk természetesen az, hogy az óvodai eseményeket, feladatokat kihasználva elérjük a találkozások gyakoriságának és minőségének javulását.
- Az óvoda által szervezett **programokon való részvétel**: Mennyire tudjuk a HH, HHH roma, cigány szülőket, családokat az óvoda által szervezett, rendezett programokba bevonni, érdeklődnek-e a szülők ezek iránt, megjelennek-e a szülői értekezleten, nyílt napon, fogadóórán, különféle ünnepeken?
- A közösségi, intézményi elvárásokhoz, **szabályokhoz való alkalmazkodás**: betartják-e a szülők az óvoda házirendjében található szabályokat, melyek természetesen a gyerekek érdekeit, biztonságát szolgálják? A magyar óvoda nyitottságát rendkívüli pozitívként értékelve az adott intézmény óvodahasználói tudnak-e helyesen élni ezzel a lehetőséggel?
- A felnőtt családtagok **részvétele a munkaerőpiacon**: már korábban tárgyalt, de a helyi társadalomba való beilleszkedésnek is fontos eleme a munkaviszony és az abból származó jövedelem kérdése. Az állandó munkahellyel és bevétellel rendelkező családok integrációs helyzete minden esetben pozitívabb a tartósan munkanélküli, és nélkülöző családokénál.



A családlátogatás és tapasztalatai

Azt gondoljuk, hogy a szociokulturális háttér megismerésének folyamatában természetesen alkalmaznunk kell egy már nagyon régóta használt módszert, a családlátogatást is. A családok életébe való betekintés számos olyan információt szolgáltat számunkra, melyek csak a gyermekek otthonában gyűjthetők be, ezért kihagyhatatlanok. Az alábbiakban foglaltuk össze a legfontosabbakat:

- A család **fogadókészsége** a családlátogatás tekintetében: általánoságban ahogy a többségi társadalom tagjai, úgy a roma, cigány szülők is pozitívan állnak az óvodapedagógus látogatási szándékához. néhány kivételes esetben kell csak átgondolnunk a kérdést, ahogy Erdős Imréné, a hajdúböszörményi Kincskereső óvoda vezetője fogalmaz írásában: „Amikor pénzt kap a család, legyen az szociális juttatás vagy munkabér, nem megyünk családot látogatni.” (Erdős 2015:98) Vagyis mindenképpen érdemes a látogatási szándékunk közlése előtt tájékozódni ebben a tekintetben. Illetve ha mégis –valamilyen egyéb okból kifolyólag – elutasításba ütköznénk, akkor türelmesen várjuk ki az alkalmas időpontot, amikor a család fogadókész lesz irányunkban. Ez alól természetesen a hatósági intézkedés a kivétel, azonban abban az esetben nem az óvoda, hanem a gyermekvédelem feladata az intézkedés.
- A családlátogatás **gyakorisága, megszervezése**, lebonyolítása: a családlátogatást általában az óvodába lépés előtti napokban, hetekben szervezzük meg, hiszen ez is része a gyermek befogadási folyamatának. Azonban abban az esetben, ha a család életében komoly változás következik be, ami látványosan hatással van a gyermek életére, akkor lehetségesnek tartjuk az ismételt családlátogatás megszervezését is.
- A családban tapasztalt **belső kapcsolatok**, érzelmi viszonyulások: a család otthonában lehet a legjobban megfigyelni és megismerni a családtagok közötti érzelmi kapcsolatokat, hiszen az otthoni légkör fesztelensége biztosítja számunkra, hogy minél őszintébben viselkedve fedezhessük fel a gyermek családi kapcsolatait, a családtagok egymás iránt érzett érzelmeit, a gyermek érzelmi helyét a családban.
- A **lakáskörülmények** leírása, elemzése: a gyermekek otthoni életkörülményeinek színtere az ingatlan, ahol a család él. A fentiek-



ben már szóltunk a lakás komfortfokozatának, infrastrukturális ellátottságának jelentőségéről. Természetesen nincs ebben a tekintetben sem semmilyen általánosításra módunk, hiszen minden családnak egyedi jellemzőkkel írhatóak le lakáskörülményei.

- A család életmódjának feltárása. a családi szokások megismerése: a materiális jellemzőkön és az érzelmi kapcsolaton túl a családlátogatás alkalmával lehetőségünk nyílik a család életmódjának, hagyományainak, szokásrendszerének feltérképezésére. Fontos eleme ennek, hogy mennyire követik a roma, cigány hagyományokat a család tagjai, megülik-e az ünnepeket tradícióikat követve, vagy már kikoptak ezek az elemek? Milyen mértékben torzítja el a mélyszegénység, a depriváció az életmódjukat? Vannak-e sajátos, csak a családra jellemző szokások? Ezeket továbbörökítik-e a fiatalok?

Záró gondolatok

A roma integráció-felzárkózás folyamata egy olyan soktényezős, időben elhúzódó folyamat, mely egyszerre igényli a többség és kisebbség érdekeltségét és aktív részvételét. Vagyis: csak akkor beszélhetünk eredményességről ha figyelembe vesszük,

- hogy mindez nem csupán a döntéshozók vagy a szereplők szándékától vezérelt, hanem egy sor rajtuk kívül álló tényező által is befolyásolt,
- hogy generációkon átívelő, rövid távon csak részleges sikert eredményező,
- hogy mind a többségi társadalomnak, mind a roma/cigány kisebbségnek érdekében kell, hogy álljon a megoldás keresése, diszfunkciók és ellenérdekeltségek kiküszöbölésével,
- hogy nem elég pusztán elfogadni és kommunikálni a felzárkózásról és az integrációról, hanem abban aktívan kell közreműködni is,
- hogy a szegénység „kulturája” nem összekeverendő a cigányság kulturális örökségével.

Ennek a bonyolult rendszernek a koragyermekkorban vannak az első lépcsőfokai, melyek az óvodai nevelésben öltenek mindenekelőtt testet.



Felhasznált irodalom

2011. évi CXCV. tv. a nemzeti köznevelésről

Erdős Imréné(2015): Roma család és az óvoda – Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda. In.: Roma gyerekek nevelése és segítése, (szerk.: Pálfi Sándor)

Nahalka István(2009): A roma gyermekek kognitív fejlődése. In.: Cigányokról másképpen. szerk.: Boreczky Ágnes, Gondolat, Budapest

NEMZETI TÁRSADALMI FELZÁRKÓZÁSI STRATÉGIA – MÉLYSZEGÉNYség, GYERMEKSZEGÉNYség, ROMÁK – (2011–2020). KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Budapest

Szent-Gály Viola(szerk.)(2015): Óvodai hátránycsökkentés, eredményes iskolakezdés. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest

Réger Zita(2002): Utak a nyelvhez, 2. kiad. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest



TORHÁN-BARTHA ERIKA¹

egyetemi hallgató szociálpedagógia MA

ROMA ÉS NEM ROMA CSALÁDOK NEVELÉSI SZOKÁSAIK ÉS KAPCSOLTUK AZ INTÉZMÉNNYEL

Bevezetés

A nevelés hozzátartozik az emberi léthez, hiszen egyidős az emberiséggel. A mai társadalom számára nagyon fontosak a formális nevelést ellátó intézmények, melyek a törvényi előírásnak megfelelően lehetővé teszik azt, hogy minden gyermeket az életkorának, fejlettségi szintjének megfelelő minőségi változások érjenek. A köznevelés első mérföldköve az óvoda, amely a gyermek egyéni érdekét figyelme véve, személyiségét fejlesztve, a család nevelő funkcióival kiegészülve, egy rétegben éri el ezt a célt.

Ahhoz, hogy a pedagógus mérsékelni tudja a szociokulturális környezetből származó hátrányokat, a személyiség kibontakozását és személyiségfejlesztését kell leginkább szem előtt tartani. A halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek sajnos több kudarcral találkoznak az intézményes nevelés során. A roma szülők illetve az óvoda jó kapcsolatának ápolása rendkívül fontos, hiszen a gyerekek hátrányos helyzetből való kitörését a szülők közreműködésével tudjuk elérni. A törvényi szabályozás szerint a három évet betöltött gyermekek számára kötelező az óvodába lépés, így a kapcsolattartás a szülőkkel hosszabb időszakot jelent, mint a korábbi években.

Alapvető kérdés, hogy tisztázzuk azt, hogy ki a roma. Ez egyfajta önbevalláson vagy mások általi megítélés során derük ki? (Kemény [2003]) Az a roma aki felvállalja identitását, vagy a szociológusok döntik azt el, hogy ki a roma?

A hazai cigányság számáról különböző statisztikai adatok állnak rendelkezésünkre. (Varga 2013) Hiszen Szilágyi 2016-os írásában azt olvashatjuk, hogy a 2011-es népszámlálás szerint mintegy 315000 roma lakos élt hazánkban. A szociológia felmérések továbbgondolásán alapuló demográfiai becslés szerint 2011-ben közel 658000 roma lakos élt az országban. A Debreceni

1 Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Gyógypedagógiai Kar



Egyetem 2010-2013 között készült felmérése pedig ennél lényegesen nagyobb, több mint 876000 fős értéket regisztrált. „(Szilágyi, Pénzes [2016] 10. old.)

Roma gyerekek szocializációja

A szocializáció célja az hogy a kisgyermekkel megismertesse és elfogattassa a közösségi normákat, melyeket követ egész élete során, illetve képes ezáltal a társadalom által elvárt viselkedési szabályokat követni. (Oláh [2013]) A cigánygyerekek családon belüli szocializációját egészen eltérő módon ismerik a pedagógusok, így eltérő módon is használják azt. A pedagógus, mint általában minden ember sikerre vágyik. Az pedig, hogy egy pedagógus a cigány családi szocializáció alapjait szubkulturális értékeit megismeri és hasznosítja is, növelheti ezt az élményt. (Rostás-Farkas [2013]) A cigány gyermek születéstől kezdve részt vesz a család életében, mely nem teszi lehetővé azt, hogy a szabályszerűséget figyelhessük meg, mert például alig figyelhetünk meg munkamegosztást is náluk. A gyermekeket kisgyermekkorában ingerek sokasága érheti, így a gyermek számára is összerosódnak a napszakok, ennek következtében a cigány gyerekekben, nem tud kialakulni az úgynevezett biológiai érés, mely a későbbikben a előrelátás alapjait képi. (Rostás-Farkas [2010])

Roma gyerekek és a család

A roma családok mindennapjaiban nincs jelen a tervezés, hiszen ezt a fegyelmezettség és az anyagi problémák nem teszik számukra lehetővé. A nagy családban való nevelkedés amit szeretnek, terhességük is valótlan szerűen jött létre, a fogamzásgátlást nem nagyon ismerik. A cigányok nagyon gyermek centrikusak, mindent megvesznek a gyerekek számára. a kisebb gyerekeket. A cigány családokban a nevelés felgyorsult, pszichés érésük sokkal rövidebb, felnőtt felelősségvállalásuk fejlettebb.

Roma családok és az óvoda kapcsolata

A szülők számára a közoktatási törvény meghatározza a szabad óvodaválasztás jogát. „A szülőt megilleti a nevelési, illetőleg nevelési-oktatási intézmény szabad megváltoztatásának a joga. A nevelési, nevelési-oktatási



intézmény szabad megváltoztatásának joga alapján gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, saját vallási, illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelően választhat óvodát, iskolát, kollégiumot. (Korm. rend.)

A családokkal tartott kapcsolat nagyon fontos az óvoda számára. Azt mindenki tudja, hogy a roma családoknál kitüntetett szerepe van a szeretetnek, illetve a bizalomnak. (Erdős [2015]) Nagy valószínűséggel minden óvodapedagógus azért választotta ezt a hivatást, mert szereti a gyermekeket, ám a roma szülőknek nem elég az, hogy mit hallanak, nem csak a verbális megnyilvánulásokból szűrnek le dolgokat, sokkal inkább a metakommunikációs jelzésekre figyelnek. Nagyon fontos továbbá a szakmai hiteleség és a szavahihetőség annak érdekében, hogy a roma szülők megbízzanak az óvodapedagógusban. Megtörténik az, hogy az óvodapedagógus hosszú évek folyamán kiharcolja ezt az elismerést a roma szülők körében, ám az még korántsem biztos, hogy az óvodában, mint a gyermeknevelési intézményben bíznak. Azért külön meg kell dolgozni, hogy a roma identitású szülők megbízzanak az óvodába. A roma gyerekek szülei is szívesen együttműködnek az óvodapedagógusokkal, csupán meg kell keresni közösen azokat a lehetőségeket, melyekben a legtöbbet tudják magukhoz mérten a roma szülők is hozzá tenni az óvodai élethez. Ezen együttműködésnek és szervezett programok során közvetlenebb kapcsolatba lép az óvodapedagógus a roma családokkal. Hiszen, mint tudjuk az óvodapedagógus legnehezebb feladata a roma szülők bizalmába való elnyerése. Hiszen ők nagyon zárkóztak, olykor alig engednek be új embereket az életükbe. Félnek a nyitni mások felé, talán a romaellenesség hatása miatt van ez így. Így tehát jogos az a feltevés, hogy a roma származásúakkal nehezebb a bizalmi kapcsolat kialakítása, mint a nem romákkal. Az óvodapedagógus ezen bizalmi kapcsolat kiépítésével, „birtoklásával” tud megfelelően hatékonyan, kooperatív kapcsolatot kialakítani.

Család és az óvoda kapcsolattartásainak formái

A mindennapi kapcsolattartásnak két fix pontja lehet: a gyerekek reggeli óvodába való elhelyezésekor, illetve az onnan való elhozatalkor. A szülők többnyire e két alkalommal tudnak rendszeresen kommunikálni az óvoda-



pedagógusokkal. (Török 2002]) Jó alkalom lehet továbbá a kapcsolattartásra az óvodapedagógusok által szervezett szülői értekezlet. Ezen alkalmak megfelelőek arra, hogy a csoportot érintő főbb eseményeket a szülőkkel ismertesse az óvodapedagógus, illetve hogy a gyerekek fejlődéséről tájékoztatást adjon. A hagyományos szülői értekezlet már nem megfelelő arra, hogy az óvodapedagógus a szülőkkel bizalmi kapcsolatot tudjon kialakítani. Sajnos, egyre kevesebb azon szülők száma, akik a gyermekeiket nevelő szakmabeli emberek véleményét akár személyesen vagy telefonon kikérik. (Török [2002]) A fogadóórák adnak alkalmat arra, hogy a gyermekek egyéni fejlődését érintő kérdéseket a szülő a pedagógussal meg tudja beszélni. A pedagógus előzetes felkészültsége teszi lehetővé az eredményes információcserét. Annak ellenére, hogy a családlátogatás számít a leghagyományosabb kapcsolattartási formának, arról hallhattak a kutatás során a szülőktől, hogy a pedagógus e kapcsolattartási formával nem igazán élnek. (Török [2002]) Ez azt bizonyítja számunkra, hogy a családlátogatás egyre elavultabb kapcsolattartási forma. (Hidászné-Pivók [2008 b])

Az együttműködés formái a mindennapokban

Már az 1971-es Óvodai Nevelési Programban is olvashatunk a partnerekkel való együttműködés első lépéseiről. (Hidászné-Pivók [2008 b]) Kiemeli azt a meghatározást, miszerint a család és az intézmény közös fejlesztői és nevelői munkája révén halad folyamatosan előre a gyermeki képesség. Az együttműködésben pozitív kapcsolat kialakítását idézi elő, a bizalmi légkör kialakítása, illetve az adott csoport szokásainak átgondolása. (Hidászné-Pivók [2009]) *„Az együttműködés formái változatosak, a személyes kapcsolattól a különböző rendezvényekig magukba foglalják azokat a lehetőségeket, amelyeket az óvoda, illetve a család megteremt.”* (ONOAP) A család és az óvoda együttműködése nagyon fontos, hiszen a gyermek intézményes nevelését, tanuláshoz való jó viszonyát, későbbi iskolai teljesítményét is befolyásolja. Nagyon fontos az, hogy az óvodapedagógusok illetve a szülők közt jó kapcsolat legyen fenntartva. *„Az óvodai nevelés a családi neveléssel együtt szolgálja a gyermek fejlődését. Ennek alapvető feltétele a családdal való jó együttműködés.”*(ONOAP)



Fontos, hogy a szülőkkel meglévő bizalmi kapcsolatra lehessen építeni az együttműködést. (Szabó [2015]) Azt viszont, hogy az együttműködési formák közül, mely lesz a leghatékonyabb, illetve melyikkel érhetünk el minőségi eredményeket, az sok komponenstől függhet. (Szabó [2015]) „Az óvodapedagógus figyelembe veszi a családok sajátosságait, szokásait, az együttműködés során érvényesíti az intervenciók gyakorlatot, azaz a segítségnyújtás családhoz illesztett megoldásait.” (ONOAP)

Roma család és az óvoda

A kapcsolat alapelvei majdhogynem minden családdal kapcsolatosan nagyon fontosak. Azt mindenki tudja, hogy a roma családoknál kitüntetett szerepe van a szeretetnek, illetve a bizalomnak. (Erdős [2015]) Nagy valószínűséggel minden óvodapedagógus azért választotta ezt a hivatást, mert szereti a gyermekeket, ám a roma szülőknek nem elég az, hogy mit hallanak, nem csak a verbális megnyilvánulásokból szűrnek le dolgokat, sokkal inkább a metakommunikációs jelzésekre figyelnek. Nagyon fontos továbbá a szakmai hitelesség és a szavahihetőség annak érdekében, hogy a roma szülők megbízzanak az óvodapedagógusban. Nagyon nehéz ugyanis a roma szülők bizalmát elnyerni. Megtörténik az, hogy az óvodapedagógus hosszú évek folyamán kiharcolja ezt az elismerést a roma szülők körében, ám az még korántsem biztos, hogy az óvodában, mint gyermeknevelési intézményben megbíznak. Azért külön meg kell dolgozni, hogy a roma identitású szülők megbízzanak az óvodában, főleg olyanban, ahol többnyire a szakmabeli pedagógusok nem roma identitásúak. Továbbá a hitelesség és a szavahihetőség nem abban nyilvánul meg, hogy pedagógusként a negatívumokat nem osztom meg a szülőkkel, hanem fontos azt megfogalmazni, ha éppen olyat lát a pedagógus, amely kritikát fogalmaz meg benne. (Erdős [2015]). Erdős Imréné, a Kincskereső Óvoda vezetője, 2015-ös írásában azt mondta, minden szülőnek, legyen az roma vagy nem roma, az a legfontosabb, hogy gyermeke a lehető legjobban érezze magát az óvodában, jó nevelésben részesüljön. (Erdősné [2015]). A roma gyermekek szülei is szívesen együttműködnek az óvodapedagógussal, csupán meg kell keresni közösen azokat a lehetőségeket, melyekben a legtöbbet tudják magukhoz mérten a roma szülők is hozzátenni az óvodai élethez. Olyan lehetőségekre kell



a hangsúlyt fektetni, melyek által a roma szülők az erősségeikre támaszkodva tudnak segítséget nyújtani. Fontos ügyelni arra, hogy semmiképp se a hiányosságaik kerüljenek előtérbe. Ezen együttműködések és szervezett programok során közvetlenebb kapcsolatba lép az óvodapedagógus a roma családokkal. Így kerülhet szorosabb kapcsolatba a szülőkkel és tudhat meg több információt a roma családokról, hagyományokról, szokásokról. Az óvodapedagógus és a roma szülők kapcsolatában tehát a legfontosabb és a legnehezebben megszerezhető a bizalom. A roma szülők és az óvodapedagógus kapcsolata változó. (Erdősne [2015]) A roma családok nagyon zárkóztak, olykor alig engednek be új embereket az életükbe. Félnak nyitni mások felé, talán a romaellenesség hatása miatt. A roma családok esetében a bizalmi kapcsolat másképp alakul ki, mint a nem romák esetében. Erdősne szerint, a roma családok bizalmát a pedagógus csak úgy tudja megszerezni, ha a gyermekeik bizalmát már magáénak tudja. Az óvodapedagógus ezután tud a roma szülőkkel beszélgetést, bizalmi kapcsolatot létesíteni, mely a későbbi kooperatív munkának az alapja lesz.

Vizsgálat bemutatása:

Hipotézisem, a témával kapcsolatos feltételezéseim a következőkben foglalom össze.

H1 Úgy gondolom, hogy összefügg az iskolai végzettséggel az, hogy a szülő kitől kér gyermeknevelési tanácsot. Feltételezem, hogy az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező anyák elsősorban a családon belül kérnek segítséget, mert a tájékozottság hiányában, könyvekre vagy szaklapokra nem támaszkodnak.

H2 Feltételezem, hogy a roma származású szülők szinte kizárólag a saját rokonaiktól látott nevelési mintát adják át gyermekeiknek, mert az elsődleges szocializációs színtéren, a családon kívüli pedagógiai-nevelési ismeretekkel nem, vagy alig rendelkeznek.

H3 Feltételezem, hogy az óvodapedagógus minél többet foglalkozik roma származású családdal, annál nagyobb a szakmai belső igényük arra, hogy megismerjék a roma családok nevelési szokásait, mert a kooperatív munka érdekében ez elengedhetetlen. Kutatási módszereim ennek megfelelően választottam.

Dolgozatom megírásának fő célja az volt, hogy objektív képet tárjak fel



a téma vonatkozásában. Azt szeretném megtudni, melyek azok a nevelési szokások, amelyeket a roma és nem roma identitású édesanyák alkalmaznak. Kitől veszik át ezeket a szokásokat, tanulják-e, kérnek-e segítséget, ha igen, kiktől, vagy ösztönösen nevelik gyermekeiket? Szeretném megismerni a roma és nem roma édesanyákat, hogyan látták saját édesanyjukat gyermekként, milyen anyának gondolják őket. Szeretném megtudni azt, hogyan látják most magukat az anyai szerep betöltése közben, mit tapasztalnak, mintának gondolják-e gyermekeik számára azt, ahogyan nevelik őket. Céлом, hogy megismerjem a látott nevelési szokásokat, illetve azt, hogyan adják át gyermekeiknek. Továbbá fontosnak tartom megismerni azt, hogy a szülők miként vélekednek az óvodáról mint köznevelési intézményről és az ott dolgozó pedagógusokról. Céloom továbbá, hogy a kapcsolattartása az óvodának mind a roma és nem roma családokkal jobb és eredményesebb lehessen szakdolgozatom által. A szakdolgozatom megírásával olyan információkhoz szerettem volna hozzájutni, melyek bővítik a meglévő pedagógiai tudásomat mind a család, mind a roma kultúra és a jó együttműködés témakörökben. Dolgozatom által továbbá mélyebben megismerhettem a lakóhelyem környékén lévő óvodákat is. Szakdolgozatom első részének megírásában a kérdéskörömmel szorosan összefüggő szakirodalmak, cikkek, publikációk áttekintését és feldolgozását végeztem el, ami közben próbáltam nemcsak pedagógiai, hanem kulturális-antropológiai szemlélettel is az egyes témák kifejtésében vizsgálni. A második egységet pedig a szülői interjúk, kérdőívek, valamint a pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz interjúkat dolgoztam fel.

A vizsgálatom során három módszertant alkalmaztam. A szülőket nevelési szokásaikról, nevelési elveikről interjú formájában kérdeztem meg. Harminc fő roma szülőt, illetve harminc fő nem roma szülőt kérdeztem meg az interjúzásom során. A minél több, egyszerű módon feldolgozható, reális válasz érdekében a romaszülőkkel kérdőívet tölttettem ki. A negyven roma szülő és negyven nem roma szülő részére kiosztott kérdőívől harminc-harminc darabot kaptam vissza. A nagyobb mintavétel miatt célszerű, eredményes és gyors megoldásnak gondoltam. Zárt és nyitott kérdéseket egyaránt alkalmaztam, és igyekeztem hiteles információkhoz jutni. A szülők, akiket vizsgálatom alanyaimnak választottam, Kocsord, Hodász, Hajdúböszörmény, Szamosardó, Mátészalka településről kerültek ki, óvodás korú gyermeket nevelnek. Nagy szakmai tapasztalattal rendelkező óvoda-



pedagógusokkal készítettem fókuszcsoporthoz interjúkat: a hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában négy óvodapedagógus vett részt fókuszcsoporthoz beszélgetésen, a Kocsordi Gyöngyfüzér Óvodában pedig három óvodapedagógus válaszolta meg az általam feltett kérdéseket.

Vizsgálati adatok kiértékelése:

Harminc roma és harminc nem roma édesanyával készítettem interjúkat, melynek eredményét az alábbiakban fogom bemutatni. Interjúkérdéseim arra fókuszáltak, hogy a roma és nem roma családok nevelési szokásairól, nevelési elveikről több és újabb hasznos információt szerezhessenek. Megfigyelhetőek kérdéseim a dolgozat mellékletében. Az interjúim során megkérdezett roma identitású édesanyák átlagéletkora 29,9 év volt. Az egy főre eső gyermekszám az ők esetükben 2,77 volt, azaz, a legtöbb édesanya három vagy több gyermeket nevelt. Ezzel ellentétben a nem roma édesanyáknál azt figyelhettem meg, hogy az átlagéletkor 35,5 év volt, s az egy főre eső gyermekszám 1,83, amely arra enged következtetni, hogy a roma és nem roma édesanyák gyermekvállalásuk szempontjából is eltérő elveket vallanak. Az adatokból megállapítható, hogy a roma identitású édesanyák hamarabb vállalnak gyermeket — körülbelül a húszas éveik elején — mint a nem roma édesanyák, s míg ők maximum egy vagy két gyermeket nevelnek, addig a roma identitású édesanyák kettő, három vagy attól több gyermeket vállalnak. Interjúalanyaimat arról is megkérdeztem, hogy milyen végzettséggel rendelkeznek. Egyik hipotézisemben a iskolai végzettséget párhuzamba hoztam azzal, hogy kitől kérnek az édesanyák nevelési ügyben tanácsot, így evidens volt annak megkérdezése, milyen iskolázottsággal rendelkeznek.

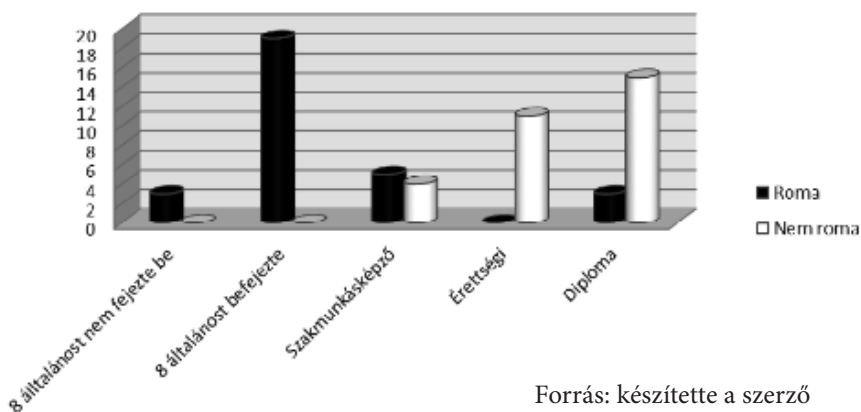
Milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek?

A roma identitású édesanyák körében az alábbi válaszok születtek az iskolai végzettség tekintetében: a megkérdezett harminc roma édesanyából tizenkilenc válaszolta azt, hogy az általános iskola nyolc osztályát sikerült elvégeznie. Három fő mondta azt, hogy nem tudta befejezni az általános iskolát sem, ezek az édesanyák rendszerint öt-hat osztályt végeztek. A harminc ember közül öt fő szakmunkásképzőt végzett, s mindösszesen három édesanya végzett főiskolát, egyetemet, ebből ketten pedagógusi, egy szociálpedagógiai diplomával rendelkezett. Ezzel ellentétben a harminc nem roma édesanyát megkérdezve azt állapíthattam meg, hogy köztük a



legalacsonyabb végzettséggel rendelkező is szakmunkásképzőt végzett, összesen négy fő. A nem roma édesanyák mintájába igen magasan kvalifikáltak kerültek, hiszen közülük tizenegyen érettségivel, tizeötenen diplomával rendelkeznek. Feltehető ezáltal, ha a gyermekvállalás számát és az iskolai végzettséget párhuzamba állítom, hogy a nem roma édesanyákat valószínűleg a továbbtanulás, az oktatási színtereken több évig tartó részvétel befolyásolja gyermekvállalásukban. Továbbá második hipotézisem beigazolása érdekében kérdeztem a szülőket arról, hogy kitől kér segítséget, honnan látott nevelési mintát alkalmaz gyermeknevelése során.

1. ábra: Iskolai végzettséget ábrázoló diagram



Kitől / kiktől kér segítséget, ha nevelési problémái adódnak: szülei, nagyszülei, barátnője, pedagógus (óvó és tanító), védőnő, orvos, újság / magazin, Internetes oldalak?

A megkérdezett harminc fő roma édesanyából huszonkettő fő válaszolta azt, hogy édesanyjától, szüleitől kér segítséget, ha nevelési problémái adódnak. Mindösszesen négyen kérnek barátaiktól, négyen pedig pedagógustól segítséget, ha nehézségeik adódnak. Ha a gyermeknevelés során valamilyen nehézségbe ütköznének, nem támaszkodnak az internetes forrásokra, hiszen azok legtöbbször használhatatlan és megbízhatatlan forrásként szolgálnak a szülők számára - vélekedtek erről nekem. „Elsősorban a szüleimtől, a nagyszülőktől, és hát az óvónők véleményét is kikérem, – hiszen mindkét gyermekem óvodás – hogy esetleg valamilyen panaszuk van, mire figyeljünk oda. Interneten nem igazán szoktam, vannak ilyen Anyák Klubja csoportok, én



nem igazán szeretek ott kérdezősködni. Rengeteg vélemény érkezik, és nagyon eltévedhetünk másoknak a tanácsaiban, és akkor inkább szakemberhez fordulok, hogyha nagy a baj.” (T.E. [31] Románia) Inkább építenek és hagyatkoznak az édesanyjuk által elmondott tapasztalatokra, praktikákra, ha a gyermek beteg, vagy épp a gyermeki fegyelmezés terén. Ezzel ellentétben a nem roma édesanyjából tizenhatan mondták azt, hogy újságból, internetes forrásokból szereznek információkat, megoldási lehetőségeket egy-egy nevelési problémát illetően. Hatan mondták azt, hogy szüleiktől kérnek segítséget, négyen barátoktól várják a megoldást, s öten inkább az orvosok segítségével bíznak. Ezáltal tehát megfigyelhető az, hogy a nem roma szülők már a modernizáció adta lehetőségeket használják ki a problémák megoldásának keresésekor.

Annak ellenére, hogy minden szülőnek szabad joga eldönteni azt, gyermekét melyik óvodába íratja be, a szülők többsége csak megfelelőre értékeli a gyermeke számára választott óvodát. A nem roma szülők többsége „Jó” jelzővel minősítette a választott köznevelési intézményt. Míg kiváló minősítést kevés számban adtak, mind a roma és mind a nem roma szülők egyaránt. A fókuszcsoportos interjú során számos gondolatot osztottak meg velem az óvodapedagógusok. Egyetértettek a két óvoda óvodapedagógusai abban, hogy fontos a roma kultúra ismerete, hiszen másképp nem lehet a roma szülőkkel, családokkal igazán, hatékonyan együttműködni. Az óvodapedagógusok arról vélekedtek, nem engednék azt, hogy roma gyerekekkel foglalkozzon olyan óvodapedagógus, akinek nincsen romológiai végzettsége. *„Döntéshozó embereket, egyet sem ültetnék oda, akik nem foglalkoztak roma gyerekekkel, nem ismerik őket. Hiszen nem evidens az, hogy olyanok hoznak törvényeket és döntéseket a romákkal kapcsolatban, akik nem ismerik nevelési szokásaikat, hagyományaikat”* (Sz.L Hajdúböszörmény.) Szerintük ez az alapvető ahhoz, hogy a roma identitású családokkal szót tudjanak érteni, hiszen ha ismerik a kultúrájukat, tudják, hogyan élnek, milyen hagyományokat ápolnak, akkor a szülők is elfogadják őket, az óvodát, és kétségek nélkül bízzák rájuk gyermekeiket. *„Legeslegfontosabb, hogy egy nagyon erős bizalmi kapcsolat alakuljon ki a gyerekekkel és a szülőkkel. A roma szülők esetében ez nem túl egyszerű, de a hosszú évek alatt ezt meg lehet valósítani, mikor látják a szülők, hogy a jó szándék vezérel minket még akkor is, mikor valamit nehezményezünk, akkor ez a bizalom egy olyan erős kapocs, könnyű velük utána dolgozni. Persze ez nem azt jelenti, hogy nin-*

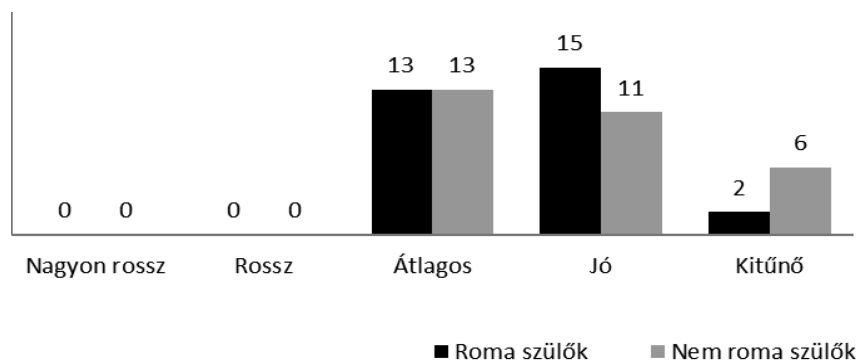


csenek kisebb nagyobb súrlódások. De erre nagyon büszke lehet az intézményünk, hogy más intézményekkel szemben nem kellene biztonsági örök, nem kell különböző drasztikusabb szabályokat hozni.” (E.A. Hajdúböszörmény)

A roma identitású családoknál a bizalom megléte egy alapvető dolog, melyet megszerezni áldozatos munkával lehet, de nem csak a megszerzése, hanem annak birtoklása és megtartása is nagy feladat. A hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda óvodavezetőjének szavait szeretném idézni: „Én annyit mondanék egy mondattal, hogy romák közelébe senkit sem engednék, akinek valamilyen szintű romológiai végzettsége nincsen. Ez nem csak az óvodapedagógusra, hanem minden más egyéb szakmánál, fontosnak tartanám. Azt hiszem, ezzel mindent elmondtam.” Az interjú beszélgetés során, felmerült az a kérdés is, hogyan tudják az óvodapedagógusok a roma identitású családokat az óvodai élet eseményeibe bevonni, hogyan tudják azt elérni, hogy a roma szülők elmenjenek egy farsangi vagy épp egy ballagási eseményre.

Az óvodapedagógusokkal való beszélgetésem során feltettem nekik azt a kérdést is, szerintük melyek azok a pedagógusi attitűdök, amelyekkel feltétlenül rendelkeznie kellene egy óvodapedagógusnak ahhoz, hogy a roma családokkal jó kapcsolatot ápolhasson.

1. diagramm: Szülők- Óvodapedagógusok kapcsolatának minősége a szülők megítélése által



Fontosnak tartottam ezt a kérdést abból a szempontból, hogy megtudjam, vajon az óvodapedagógusok miként vélekednek erről. Mit gondolnak, milyen tulajdonságokkal kellene rendelkezniük ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak együttműködni, beszélgetni a roma identitású szülőkkel. A leg-



több válaszban a kommunikáció, annak mélyebb ismerete, és az, hogy megfelelően fejezzék ki magukat, hiszen olykor másképp kell kifejezni, megfogalmazni a mondanivalót, ha roma szülővel beszélgetünk. *„Tehát én ezt borzasztóan fontosnak tartom, hogy megtanuljunk az ő nyelvükön beszélni, persze fontos az, hogy beszédüket fejlesszük, de tudni kell, hogy ők mi alatt mit értenek, ezáltal több félreértést elkerülünk. Nekem egy romaszülő soha nem fog olyat mondani, hogy úgy látom a kedves óvó néninek nem jó az attitűdje az én gyerekemhez. Én ilyet nem is várok el, ezzel csak érzékeltetni akartam azt, hogy mi így fejezzük ki. A roma szülőtől pedig tudnunk el hogy mikor mit kapunk.”*(E.I Hajdúböszörmény.) Megfigyeltem a két fókuszcsoportos interjúzás során azt, hogy a két óvoda óvodapedagógusai ennek a kérdésnek a megválaszolásában teljesen egyetértettek. Szerintük a pedagógusnak megfelelő kommunikációs képességgel kell rendelkezni. Ez a legfontosabb ahhoz, hogy igazán megértessék magukat a roma szülőkkel. Nem mindegy a szövegbeli kifejezésmód és a szóhasználat sem abban az esetben, ha roma szülővel társalognak, hiszen gyakran jellemző rájuk az, hogy a szavak mögé más tartalmakat állítanak fel. A hajdúböszörményi Kincskereső intézményvezetője azt állítja: *„A kommunikáció az nagyon fontos, szenzitív kommunikáció, tehát az nagyon fontos, nem csak az én középszálybeli, vagy szaknyelvet kell ismerni, amit általában használunk, hanem azt a kommunikációt is ismerni kell, amellyel elboldogulok, sőt a metakommunikációt is ismerni kell, mert leolvassa az arcomról, hogy én most igazat mondtam-e.”* Szerinte, a gyermekek már egy-egy arckifejezésből, mozdulatból tartalmakat szűrnek le, tehát a roma gyermekek ilyen szempontból egyáltalán nem megvezethetőek. Úgy vélem, a fókuszcsoportos interjúk során fontos információk birtokába kerültem olyan óvodapedagógusoktól, akik már több évtizede foglalkoznak, és töltik idejüket roma gyerekek körében, és állnak kapcsolatban roma identitású szülőkkel.

Összegzés

Célom az volt, hogy a könyvekben való tájékozódásom által a roma és nem roma szülők társadalmi sajátosságait, életmódjukat, iskolázottságukat, illetve az édesanyák családban betöltött tradicionális szerepét és értékeiket megismerhessem. A szakirodalmak bizonyították be számomra még inkább azt, hogy az intézményes nevelésnek rendkívül nagy jelentősége van, különösen a hátránycsökkentésben. Továbbá dolgozatom megírásával még



teljesebb képet szerettem volna kapni a családok és az intézmény együttműködéséről, különös tekintettel az általam kiválasztott óvodákban. Mindközben olyan ismereteket szerezhettem vizsgálódásom alatt, melyek az óvodapedagógusi munkámat segíti, s eredményesebbé teszi ezáltal. Nagyon fontos az, hogy a roma és nem roma gyerekek mindegyike, a családi körülmények ellenére is ugyanazt a minőségi nevelést kapják meg az óvodában. Ehhez elengedhetetlen a roma és a nem roma családok kultúrájának, nevelési szokásainak is az ismerete. Ezen ismeretek által képes az óvodapedagógus és a dajka minőségi nevelési munkát végezni. A téma vonatkozásában a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

H1 Úgy gondoltam, hogy összefügg az iskolai végzettséggel az, hogy a szülő kitől kér gyermeknevelési tanácsot. Feltételeztem, hogy az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező anyák elsősorban a családon belül kérnek segítséget, mert a tájékozottság hiányában könyvekre, szaklapokra nem támaszkodhatnak. Ez a feltételezésem beigazolódt, hiszen az interjúkérdésekre adott válaszok alapján megfigyelhettem azt, hogy a magasabban kvalifikált édesanyák már az internet adta információszolgáltatást és a szaklapokat használják elsősorban. Hiszen az interjúzás során a szülők a 11. kérdésre- miszerint kitől kérnek nevelési problémák kapcsán tanácsot -, a nem roma szülők többsége az újságot, az internetes weboldalt nevezte meg elsődleges információforrásnak. Ezzel ellentétben a roma szülők több, mint 70 %-a válaszolta ugyanerre a kérdésre azt, hogy az édesanyja, nagymamája segítségére hagyatkozik az esetleges nevelési problémák megoldásakor. *„Elsősorban a szüleimtől, a nagyszülőktől, és hát az óvónők véleményét is kikérem, – hiszen mindkét gyermekem óvodás – hogy esetleg valamilyen panaszuk van, mire figyeljünk oda. Interneten nem igazán szoktam, vannak ilyen Anyák Klubja csoportok, én nem igazán szeretek ott kérdezősködni. Rengeteg vélemény érkezik, és nagyon eltévedhetünk másoknak a tanácsaiban, és akkor inkább szakemberhez fordulok, hogyha nagy a baj.”* (T.E. [31] Románia) Tehát ez a feltételezésem az interjúválaszok által beigazolódt.

H2 Továbbá feltételeztem, hogy a roma származású szülők szinte kizárólag a saját rokonaiktól látott nevelési mintát adják át gyermekeiknek, mert az elsődleges szocializációs szintéren, a családon kívüli pedagógiai-nevelési ismeretekkel nem vagy alig rendelkeznek. Ez a hipotézisem



részben igazolódott be, hiszen az interjúim során arra adtak választ a szülők, hogy a nevelési problémák megoldásakor az édesanyjuk, nagymamájuk vagy esetleg keresztanyjuk segítségét, tanácsát kérik, de arra nem utaltak, hogy csak is kizárólag az általuk adott nevelési mintákat alkalmazzák a gyermeknevelésük során. Az interjúkérdések közül a 11. kérdésre, miszerint kiktől kérnek nevelési ügyben tanácsot, csak arról foglaltak állást, hogy kitől kérnek tanácsot, de arra nem kaptam egyértelműen választ, hogy a nevelési mintát is teljes mértékig attól a családtagtól veszik át, akinek véleményére alapoznak a problémamegoldás során.

H3 Továbbá feltételeztem azt is, hogy az óvodapedagógus minél többet foglalkozik roma származású családdal, annál nagyobb a szakmai belső igényük arra, hogy megismerjék a roma családok nevelési szokásait, mert a kooperatív munka érdekében ez elengedhetetlen. Ez a hipotézisem beigazolódott, hiszen a fókuszcsoportos interjúk során az óvodapedagógusok elmondták azt, hogy azt érzik, kompetenciájukat romológiai ismeretekkel kellene bővíteniük, hiszen az óvodai csoportokban a roma gyerekek számának növekedése ezt megköveteli. Így vélekedett erről, hipotézisemet alátámasztva, a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda vezetője: „Én annyit mondanék egy mondattal, hogy romák közelébe senkit sem engednék, akinek valamilyen szintű romológiai végzettsége nincsen. Ez nem csak az óvodapedagógusra, hanem minden más egyéb szakmánál, fontosnak tartanám. Azt hiszem, ezzel mindent elmondtam.” Úgy érzik a pedagógusok, munkájuk csak akkor lehet minőségi a roma gyerekek körében is, ha tájékozottságukat kiterjesztenék romológiai ismeretekkel is. A fókuszcsoportos interjúk során mind a Szabolcs –Szatmár –Bereg megyei Gyöngyfüzér óvoda óvodapedagógusai, mind a Hajdú-Bihar megye Kincskereső Óvodájában dolgozó óvodapedagógusok azt mondták, más bánásmód, más kommunikáció szükséges a roma identitású szülőkkel szemben. A Kincskereső Óvoda vezetője így vélekedett erről: „A kommunikáció az nagyon fontos, szenzitív kommunikáció, tehát az nagyon fontos, nem csak az én középosztálybeli, vagy szaknyelvet kell ismerni, amit általában használunk, hanem azt a kommunikációt is ismerni kell, amellyel elboldogulok, sőt a metakommunikációt is ismerni kell, mert leolvassa az arcomról, hogy én most igazat mondtam e.” Ezen megfelelő viselkedés, illetve kommunikáció elsajátítása csak is akkor valósulhat meg, ha a pedagógus a roma kultúrával megismerkedik, s ezáltal a romák bizalmát kiérdemlik.



Kutatási eredményeim tükrében megállapítható az, hogy a roma és nem roma identitású édesanyák nevelési szokásaik néhány esetben egyezőséget, de legtöbbször különbözőséget mutatnak. Úgy vélem, az óvodapedagógus-család kapcsolatának kérdése nem is olyan bonyolult, mint ahogyan azt a kérdőíveim kiosztása előtt gondoltam. Fókuszcsoportos interjúim, illetve a szülők által kitöltött kérdőívek által bebizonyosodott az, hogy mind az óvodapedagógusok, mind a roma és nem roma szülők hajlandóak a jó kapcsolat ápolására, hiszen a minőségi nevelői munka csak a jó kapcsolat révén valósulhat meg. Egyetértve Varga és Molnár kutatásának összegző gondolataival, azt mondhatom, hogy az óvodapedagógusoknak a jó kapcsolat kialakítása érdekében elsősorban a roma identitású édesanyákat kell magának megnyernie, akkor könnyebb lesz az egész családdal együttműködni (Varga, Molnár 2017])

Javaslataimat mindenképpen a roma és nem roma identitású édesanyák és az óvodapedagógusok jó kapcsolatára építeném. Úgy vélem, s a szülők által kitöltött kérdőívek is ezt támasztják alá, nem nyílik a szülők számára kellően olyan alkalom, amikor az óvodapedagógusokkal kommunikálni tudnának. Márpedig a jó kapcsolat kialakításához elengedhetetlen a sok kommunikáció, illetve egy-egy dolog mélyebb átbeszélése. Javaslataim közé tartozik többek között az is, hogy ha az óvodapedagógus nem nemzetiségi szakiránnyal szerezte diplomáját, akkor a későbbiekben szakmai kompetenciájukat romológiai ismeretekkel bővíthessék.

Továbbá a jó kapcsolat ápolása érdekében évközben több rendezvény szervezése ajánlott, ahol a családokról még több ismeretet, illetve nevelési szokásaikról még több információt szerezhetnek az óvodapedagógusok.

Fontosnak tartom azt, hogy az óvodapedagógusoknak legyen lehetőségük a családlátogatásra, melyek segítséget nyújtanak az óvodapedagógusok számára a gyerekek családi hátterének a feltérképezésében. Ezen lehetőségek kihasználása során lehet a pedagógusi munka még eredményesebb.



Felhasznált irodalom

- Bodonyi Edit- Hegedűs Judit (2006): A család fogalmának értelmezése. In: Hegedűs Judit (szerk.) Család, gyermek, társadalom. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 5. kötet. Bölcsész Konzorcium.9-10 oldal, 12. oldal
- Boreczky Ágnes (2009): Családi szocializáció. In: Cigányokról- másképpen, Gondolat Kiadó, Budapest
- Erdős Imréné (2015): Roma család és az óvoda – Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda. In: Pálfi Sándor (szerk.): Roma gyermekek nevelése és segítése. Studia Cingarorum 3. TÁMOP 4.1.1.D.12/2/KONV-20012-0003 pályázat támogatásával.
- Fiáth Titanilla (2002): A hátrányos megkülönböztetés. In: Babusik Ferenc (szerk.) A romák esélyei Magyarországon. Kávé Kiadó-Delphoi Consulting, Budapest
- Forrai R. Katalin és Hegedűs T. András (1998): Cigány gyerekek szocializációja, Aula Kiadó Kft., Budapest
- Forray R. Katalin (2000) (szerk): Romológia - Ciganológia. Dialog Campus, Pécs.
- Jean-Pierre Liégeois (2009) : Romák Európában, Pont kiadó, Budapest
- Kállai Ernő és Kovács László (2009): Megismerés és felfogás. Nyitott könyvműhely, Budapest
- Kemény István (2003): A cigány nemzetiségi adatokról. Gondolat Kiadó MTA Etnikai –nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest
- Kovács György-Bakosi Éva (2003): Játék az óvodában. Didakt, Debrecen
- Kozéi Béla(1975): Motiválás és motiváció. Tankönyvkiadó vállalat, Budapest
- Körmöczy Katalin (2015): Óvodapedagógiai kislexikon. Flaccus Kiadó.
- Oláh Anna (2003): A cigánygyerek szocializációja. Óvodai élet. 2003/4. pp. 7-9.
- Pivókné Gajdár Klára (2017): A család és óvoda kapcsolatának együttműködő szerepe a gyermeknevelésben. In Családi nevelés II. Didakt kft, Debrecen.
- Pénzes János (2016): Roma népesség Magyarország északkeleti határtérségeiben. Partium Kiadó
- Podráczky Judit-Martón Eszter (2012): A szülők bevonásának és aktívvá



- tételének jelentősége a kutatási eredmények tükrében. In.: Hét aranyalma. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak. Budapest. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Rostás-Farkas György(2000): A cigányság hagyomány és hiedelem világa, A cigányság tudományos és művészeti Társaság, Budapest (30-50 oldal)
- Szabolcs Éva (szerk.) (2007):Milyen a gyerekcigány? Gyermekkor kutatás és pedagógiai etnográfia. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Szabó Kármán Judit (2016): A magyarországi cigányság I. (Cigányok és romák). Semmelweis Kiadó, Budapest
- Szabó Rebeka (2015) In: Pálfi Sándor (szerk.): Roma gyermekek nevelése és segítése. Studia Cingarorum 3. TÁMOP 4.1.1.D.12/2/KONV-20012-0003 pályázat támogatásával
- Szemán Józsefné dr. (1996): ÚTMUTATÓ A hátrányos helyzetű cigánygyerekek óvodai neveléséhez, Hajdúböszörmény (36-40 oldal)
- Szuhay Péter (1999): A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája, Pannoráma Kiadó, Budapest
- Vargáné Nagy Anikó, Molnár Balázs (2017): Szerepvállalások és szerepértelmezések a roma kulturális háttérű családokban. In Családi nevelés II. Didakt kft, Debrecen.
- 363/2012.(XII.17.) Korm. Rendelete az Óvodai nevelés Országos Alapprogramjáról

Folyóiratok

- Beck Judit (2003): Anya- gyermek kapcsolat a cigány kultúrában. Óvodai élet. 2003/4. 17-22. oldal
- Fogarasi Antalné- Győrffyné Kovács Ágnes (2003): A cigánygyerekek óvodai neveléséről. Óvodai élet. 2003/4. 26-29. oldal
- Hidasziné Somogyi Krisztina- Pivókné Gajdár Klára (2008 a): Az együttműködéstől az együttnevelésig I. rész. Óvodai nevelés. 2008/9. 344.-346. oldal.
- Hidasziné Somogyi Krisztina- Pivókné Gajdár Klára (2008.b.) : Az együttműködéstől az együttnevelésig. II. rész. Óvodai nevelés. 2008.10. 375-377. oldal
- Hidasziné Somogyi Krisztina- Pivókné Gajdár Klára (2009): Az együttműködéstől az együttnevelésig. IV. rész. Óvodai nevelés. 2009/2. 53-55. oldal.



Kis Istvánné(2002): Játsszani szülői értekezleten? Óvodai nevelés. 2002/3. 99.oldal

Oláh Anna (2003): A cigánygyerek szocializációja. Óvodai élet. 2003/4. 7-9 oldal

Török Balázs (2002): Óvodák- szülői szemmel. Óvodai élet. 2002/1. 40.-48. oldal

Török Balázs (2005): Óvodák és szülők. Educatio. 2005/IV. 787.-804.oldal.

Internetes forrás

I¹; I²: Szocializáció a családban. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_pszichologia_es_szemelyisegfejlesztes_i/tananyag/JEGYZET-14-2.3._Szocializacio_a_csaladba.scorml

Letöltés ideje: 2017. 12.27. 18:33.

I³; I⁴: Szabóné Kármán Judit: Családi és iskolai szocializáció eltérő vonásai a roma gyermekek életében

<http://www.szabonekarmanjudit.hu/wp-content/uploads/2010/08/Családi-és-iskolai-szocializáció-eltérő-vonásai-roma-gyermekek-életében.doc>

Letöltés ideje: 2018. 01.20.



HALÁSZ ELIZABETH²

egyetemi hallgató

AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKET NEVELŐ, ROMA IDENTITÁSÚ CSALÁDOK NEVELÉSI SAJÁTOSSÁGAI

Bevezetés

A tanulmányom témájaként az óvodáskorú gyermeket nevelő, roma identitású családok nevelési sajátosságainak vizsgálatát választottam. A romákról illetve a sajátos kultúrájukról, szokásaikról már számos szakirodalom készült. A tanulmány megírásának célja az volt, hogy egy objektív képet alkossak a témával kapcsolatban, azokról a kulturális elemekről, nevelési szokásokról, amelyeket a roma identitású szülők alkalmaznak a sajátos nevelésük során. A tanulmány elkészítésekor elsősorban arra fókuszáltam, hogy kiktől veszik át ezeket a szokásokat, kérnek-e egyáltalán segítséget a gyermeknevelés során, ha igen kitől és milyen mértékben teszik, illetve ezeket a nevelési szokásokat, hogyan adják át. Fontosnak találtam még a roma szülők és az óvodapedagógus kapcsolatának megvilágítását, hogy minél tisztább képet kapjak ezen kapcsolatok fontosságáról. Szintén fontosnak találtam a tanulmányom során az óvodapedagógus személyes kompetenciájának kérdését. A mai világban elengedhetetlen, hogy képzett a szakmájukban elhivatott, alázatos óvodapedagógusok dolgozzanak, mivel a szülő a legféltebb kincsét bízza ránk, abban a tudatban, hogy az óvodában a gyermeket szeretik, mind fizikai, mind mentális képességeit fejlesztik és mindeközben jól is érzik magát. Ahhoz, hogy e tényezők egyszerre teljesüljenek, hatalmas feladatot ró az óvodapedagógusra, aki megfelelő szak tudás, felkészültség és alázat nélkül nem, vagy csak nagyon nehezen tudja sikeresen teljesíteni. A célkitűzésem alapján fogalmaztam meg a hipotéziseimet, melyek a következők.

H1. Meglátásom alapján a roma szülőkkel való pozitív, bizalmi kapcsolat kialakításához, nem elegendő csupán az óvoda együttműködési

2 Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar



törekvése. Nagyban befolyásolja e bizalmi kapcsolat sikerét az óvodapedagógus személyisége, nyitottsága és ez által, nyílnak meg a roma szülők és válnak együttműködőbbé. A szülők és az óvodapedagógus közötti bizalmi kapcsolat kialakulásának a középpontjában a gyermek áll ezért nagyon fontos az egymás iránt tisztelet, őszinteség, személyes kapcsolat kialakítása. Céлом felkutatni azokat az elemeket, amelyek segítséget nyújtanak az bizalmi kapcsolat fellendítéséhez, kialakulásához és sikeres fenntartásához.

H2. Azt feltételezem, hogy a roma szülők nevelési stílusát nagyban befolyásolja sajátos kultúrájuk és az iskolai végzettségük, gondolataim szerint ez kihat a gyermeknevelésükre. A roma kultúra nagyon szilárd egyiséget alkot napjainkig is a roma családokban, hiszen vannak olyan hagyományok, amelyeket előszeretettel alkalmaznak és adnak át gyermekeiknek. Ezek a hagyományok és szokások a roma közösségekben a legtöbb esetben megkerülhetetlenek tűnnek. Céлом felkutatni azokat a tradicionális elemeket, amelyeket a roma szülők a nevelésük során előszeretettel alkalmaznak.

H3. Azt gondolom, hogy a roma szülők gyereknevelési tanácsot az esetek döntő többségében saját rokonaiktól, szüleiktől, nagyszüleiktől fogadnak el. A roma szülők nagy valószínűséggel a saját gyermekkorukból merítve, a gyerekkorukban megtapasztalt dolgokat adják át és alkalmazzák a saját gyermekeik nevelése során. A család meghatározó szerepet tölt be a gyermeknevelési szokások kialakulásában, ezért mindenféleképpen befolyásoló tényező az, hogy ki milyen családban nőtt fel, ki mit látott otthon a szüleitől. Céлом az volt, hogy választ kapjak arra, hogy a roma szülők mennyire támaszkodnak gyermeknevelési kérdésben másra, illetve őket mennyire befolyásolta a gyermekkoruk a saját gyermekük nevelésében.

A romák

Manapság a romák, azaz a cigányság csaknem a Föld minden területén megtalálhatóak. Hazánkban jelenleg tizenhárom elismert etnikai kisebbség él és a szociológiai kutatások kimutatták, hogy e kisebbségek közül a legnagyobb létszámban a romák állnak.(ksh.hu) Emiatt is fontos tisztáznunk azt a tényt, hogy kit is nevezünk romáknak. Fleck és Szuhay különböző műveiben olvashatjuk mind a roma, mind a cigány kifejezéseket egyaránt. Ezen művek értelmében mind két szó elfogadható „ha az szépen mondjuk, ha abban nincs pejoratív attitűd, lekicsinylés, sértegetés. „(Fleck – Szuhay [2013] 11. o.) Leskó



szintén ezt a témát feszegeti, hogy vajon melyik szót használhatjuk a cigányt, romát vagy esetleg mind kettőt egyidejűleg? Ugyan is kevés roma származású személy ismeri a roma és a cigány szavak eredetét, így természetesnek veszik mind a két szó használatát. A romák körében általában eltérőek a vélemények arról, hogy kit tartanak cigánynak. Vannak, aki azt mondják, hogy azaz igazi roma, aki beszéli a nyelvüket, a cigányság sajátos kultúrája szerint él, vagy ugyan nem beszéli a nyelvet, de cigány nemzetiségűnek tartja saját magát, ugyanakkor meghatározza az a tényező is, hogy a környezete miként vélekedik róluk. (Rostás – Farkas [2001]) Ellenben Naszádi véleménye szerint, van különbség a cigány és a roma megnevezés között ” mégpedig lényeges”.(Szabóné Kármán [2012] 55.o.) Elmondása alapján a roma szó, mint népcsoport csak egyes cigány csoportoknál, mint például az oláh cigányoknál megfelelő, hiszen a beások illetve a romungrók inkább vallják magukat cigánynak, nem pedig romának. Személyes kapcsolataink során inkább kérdezzük meg a partnerünket, hogy melyik megnevezést használjuk vele szemben.

Az óvodapedagógus és a szülők kapcsolata

Az óvodás korú gyermekek számára a nevelés és a szocializáció egyik legmeghatározóbb színtere a család mellett az óvoda. (Futó [2013]) Eredményes nevelés elengedhetetlen feltétele, a jó kapcsolat a család, az óvoda, a szülők és a pedagógusok között, ezért fontos célul kitűzni a jó kapcsolat kiépítését.

Szabó papírra vetett gondolatait olvasva, rájövünk arra, hogy a bizalomnak milyen kulcsfontosságú szerepe van. ” A roma családokkal, gyerekekkel való együttműködés, a bizalmi kialakítása egy másfajta szemléletmódot, ismeretet igényel”(Szabó [2015] 33. o) Ahhoz, hogy a roma szülőkkel pozitív kapcsolatot kialakítsunk ki meg kell találnunk a zár kulcsát, ami nem más, mint a gyermek bizalmának elnyerése. Kovács szerint a cigány családban felnövekvő gyermek már a születésétől fogva, ” más szokás-, érték- és normarendszert kap, mint a más családok gyermekei.” (Kovács [2003] 35. o) Szemán úgy véli, hogy cigánycsaládok része nem adja szívesen az óvodába gyermekét, azért mert félti őt a társai bántalmazásától. (Szemán [2001]) Gyakran ellenőrzik a gyermekük biztonságát, tehát igénylik azt, hogy be-



benézhesse az óvodába, ezért nagyon fontos hogy a cigány gyermekek óvodai beilleszkedésének kérdését a családjukkal együttműködve próbáljuk megoldani. A cigány gyermekek óvodai beilleszkedését nem csak a szülők segítik, hanem a testvérek, az idősebb gyermekek, távolabbi rokonok is külön-külön besegítenek. (Szemán [2001]) „Ehhez hozzá tartozik, hogy beengedjük a szülőt a csoportba, s lehetővé tesszük számára, hogy napközben bármikor megkeressen bennünket, ha felébredne a bizalmatlanság” (Szemán [2001] 101.o) Lovásziné az ismerkedést képviseli, miszerint ismerkedjünk a roma kultúrával, a szokásaikkal, amely segít a viselkedésük megértésében, illetve elfogadásában és a jó kapcsolat kialakításában. „Ugyanis ahhoz, hogy valamit elfogadjunk, előbb meg kell ismernünk.” (Lovásziné [2003] 32. o) Kiemelten fontosnak tartja az író a folyamatos kapcsolattartást, amely történhet különböző programok szervezésével.

A roma szülők nevelési sajátosságai

A családban átélt élmények kihatnak, a gyermekek családon kívüli életére, akár iskolai, kortársi és egyéb makrovilágbeli kapcsolataikra és befolyásolják azt. (Kovács [2003]) Fontos tisztában lennünk azzal, hogy a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, az óvoda ebben csak kiegészítő szerepet játszik. (Perlai [2002])

Forray és Hegedűs kutatásaiból megtudjuk azt, hogy a cigány családok nevelési elvei teljesen eltérőek a társadalom nevelési szokásaitól (Forray-Hegedűs [1998]) A cigányság meleg, szeretetteljes, ugyanakkor megengedő nevelési elveket vallanak. A családban a gyermek központi helyet foglal el, tehát a nevelés gyermekcentrikus, bár nem úgy, ahogy a többségi társadalom vélekedik erről. (Vargáné- Molnár [2017])

Kovács megfogalmazásában azt olvashatjuk, hogy a cigánycsaládok nem engedik, hogy a gyermekeiket az óvoda szocializálja. (Kovács [2003]) Nevelésükben megtalálható a telesítménycentrikusság, de nem olyan teljesítményre nevelik, amelynek, a társadalomnak szüksége van, hanem a maguk világának elképzelései tükrében. Forray a cigánygyerekek fejlődését vizsgálva, úgy találta, hogy a család általában meleg, megengedő attitűdje és a gyakori közvetlen testi kontaktustartás miatt, ezeknél a gyermekeknél nem mutatkoznak a szeparációs szorongás és a dackorszak jelei. (Varga [2002])



Vizsgálati módszerek

A felvetéseim igazolására a kérdőíves módszert választottam, mert úgy gondolom, hogy ez a leggyorsabb, valamint a leghatékonyabb eszköze annak, hogy minél nagyobb közönséghez jusson el a számomra fontosnak tartott kérések. A vizsgálataimat Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék különböző óvodáiban végeztem 2018 januárjában. A kérdőíveket több olyan óvodai intézményben osztottam szét, ahol többségében roma gyermekeket nevelnek úgy, mint a Rohod Mese-vár Óvoda, Vaja Tavirózsa Óvoda illetve Ópályi Mesevár Óvoda. Azért választottam ezeket az intézményeket, mert itt jobban megfigyelhetőek a roma gyermekek és az ő sajátosságaik is ez által világosabb képet tudok alkotni a tanulmányom alapját képező téziseknek azáltal, hogy ezekben az intézményekben túlnyomó részt roma gyermekeket nevelnek. Összesen 120 darab kérdőívet osztottam szét az óvodák között, melyből 79 darab értékelhető kérdőívet kaptam vissza a roma szülőktől, akik nagyobb részben aktívak és segítőkészek voltak.

A második vizsgálati módszerként készítettem egy interjút a szakmájában már régóta tevékenykedő intézményvezetővel. Ezen módszer alkalmazásával lehetőségem nyílt arra, hogy részletesen megismerkedjek az interjú alanyom sok-sok éves munkája során megszerzett személyes élményeivel, tapasztalataival. Az interjút 2018. február. 25-én készítettem az intézményben, amely 1 óra 30 perc időtartamot ölelt fel. Azért választottam ezt az intézményt, mivel a roma gyermekek aránya a környéken itt a legnagyobb.

1. számú táblázat: Kiosztott kérdőívek a roma szülők részére

Település	Intézmény megnevezése és címe	Kiosztott kérdőívek	Visszaérkezett kérdőívek	%
Rohod	Mese-vár Óvoda Cím: 4563.Rohod, Petőfi. út.5. Az elemzés részben használt rövidítés: Ó1	40 db	29 db	73%
Vaja	Tavirózsa Óvoda Cím:4562.Vaja, Damjanich. u.50-52.	40 db	11 db	28%



Település	Intézmény megnevezése és címe	Kiosztott kérdőívek	Visszaérkezett kérdőívek	%
Ópályi	Mesevár Óvoda Cím:4821.Ópályi, Rajk. L.út.18.	40 db	39 db	98%
Összesen		120 db	79 db	63%

Az 1. számú táblázatot készítette: szerző

Vizsgálati eredmények

A további fejezetekben részletesen ki fogok térni azokra a legfontosabb kérdésekre, amelyekre a tanulmányom alapjait helyeztem. Az egyes kérdések eredményeit ábrákkal is szemléltettem. A vizsgálataim során a visszaérkezett 79 darab kérdőívet 67 fő édesanya és 12 fő édesapával sikerült kitöltetnem, tehát elmondhatjuk, hogy a kérdőívek döntő többségét, mintegy 85 %-át, női válaszok adták. A kérdőívet kitöltöttek életkorát három csoportra osztottam úgy, mint a 20 év alattiak, 20-30 éves korosztály és végezetül 30 életévét betöltöttek csoportjára. A kérdőívet 51%-ban a 20-30 éves korosztály, 44%-ban a 30 év feletti korosztály és a legkevesebb 5%-ban a 20 év alatti szülők töltötte ki. A megkérdezett roma szülők döntő többsége, mintegy 60 %-a romungrónak, azaz magyar cigánynak, 30%-a oláh cigánynak és 10%-a egyik csoportba sem tartozónak vallotta magát.

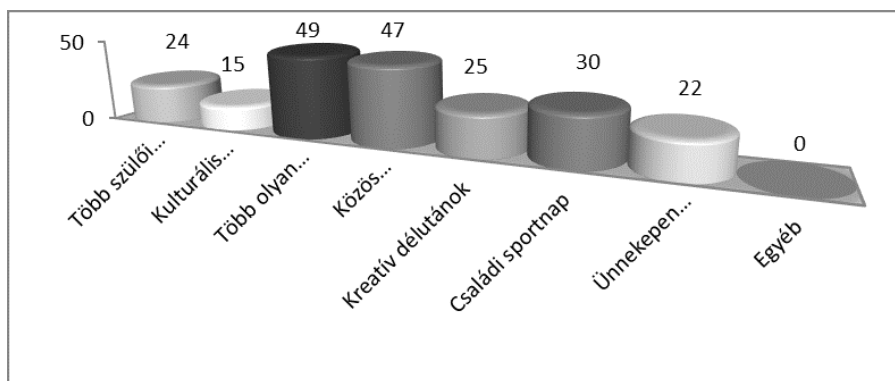
Hogyan lehetne ön szerint növelni az óvodapedagógus és a szülők közötti bizalmi kapcsolatot?

A bizalmi kapcsolatok hálójában az óvodapedagógus és a szülő kapcsolatának érdeke közös, hiszen a kapcsolatuk középpontjában a gyermek áll. (Szabó [2015] 47.) Az óvodapedagógus és a roma szülők közti bizalmi kapcsolat kialakítása nagyon meghatározó a gyermeknevelés során, ezért kiemelten kell kezelni a jó kapcsolati viszonyok kialakítását. *„Az óvodapedagógusban meg kell lenni annak az alázatnak, hogy meg kell köszönni azt, hogy a cigány szülő az ő gyermekét ránk bízta. Én tisztelem őt és ő is adja meg a tiszteletet és ez mindig működik.”*(B.A.CS.50) Ahhoz, hogy a bizalmi kapcsolat sikeresen kialakuljon a szülők és az óvodapedagógusok



között szükségszerűen meg kell ismerniük egymást és ennek egyik legjobb módja a közös programok szervezése. A közös programok szervezésén túl természetesen szükséges, hogy meglegyen a napi személyes kapcsolat a szülők és az óvodapedagógusok között. (Szabó [2015]) A vizsgálatom során, mint a kapcsolattartás egyik lehetséges szempontjai közül a szülők, a közös kirándulásokat, valamint a közös sütések, főzések szervezését helyezték előtérbe az előzőre 23%-tól (49 fő), míg az utóbbira 22%-tól (47 fő) érkezett válasz. Ha az ábrát jobban megfigyeljük, akkor észrevehetjük, hogy a válaszok többsége leginkább a közösen, a szülővel együtt végzett tevékenységekre érkezett. Hasonlóan több választ érkezett a családi sportnapokra 14% (30fő), illetve kreatív délutánokra 12% (25fő). Az Ó1-ben készült interjú során az intézményvezető hasonlóan vélekedik e témáról. „Csinálunk olyan nyíltnapokat, mint a farsang vagy a karácsony, ezzel is közelebb kerüljenek az óvodához. Egyre többen jönnek el ünnepekre, most pedig tervezek, egy családi napot.”(B.A.CS.50)

1. ábra: A bizalmi kapcsolat növelése



1. ábrát készítette: a szerző

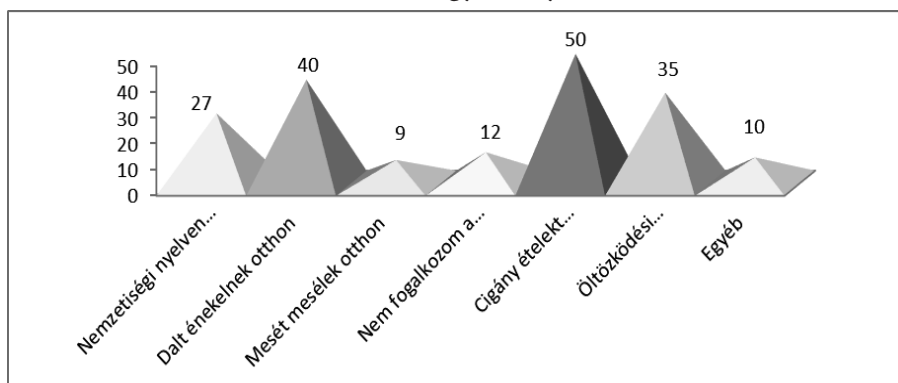
Milyen roma kulturális hagyományokat ad át otthon gyermekeinek?

„A roma kultúra több évszázados vándorlásai után is egy olyan szilárd egységet alkot, ami napjainkig felelhető egyes roma csoportokban.” (Szabó [2015] 37.o) A kérdőívet kitöltött szülők válaszaiból egyértelműen kiderül, hogy mennyire fontosnak tartják a roma hagyományok átadását a gyermekeiknek. A megadott válaszok közül kiemelkedtek a cigány ételek főzése



otthon, amelyre mintegy 27% (50fő) választotta ezt a pontot. Ez a válasz nem meglepő hiszen, a köztudatban is elismert tényként van jelen az, hogy a roma gyermekek, kifejezetten a lányok már kisebb korban megtanulnak főzni. A második legtöbb válasz, 22%-tól (40fő) érkezett az éneklésre, amely nem meglepő számomra, hiszen a dalolás, éneklés nagyon meghatározó szerepet játszik a cigányság életében. Meglepő, de voltak olyan válaszadók 7% (12 fő), akik nem foglalkoznak otthon a roma hagyományok átadásával. Fenti adatok alapján kijelenthetjük azt, hogy a legtöbb válasz azokra a tevékenységekre érkezett, amely valamilyen roma kultúra átadására irányul, amelyek nagyban befolyásolják a gyermek későbbi magatartását, identitását. Az ÓI-ben megkérdezett intézményvezető szintén úgy vélekedik, hogy *„a nevelési stílust az iskolai végzettség mindenképpen befolyásolja, mert ahol a szülő már meg tanult írni, olvasni, ott már nem azért hajtanak, hogy a családtiból éljenek meg. Ahol a szülők elmentek dolgozni és nem csak közmunkában, hanem tovább léptek, nem arra törekszenek, hogy sok gyerek legyen.”* (B.A.CS.50)

2. ábra: A roma hagyományok átadása



2. ábrát készítette: a szerző

Kitől kér szükség esetén tanácsot gyermeknevelési kérdésekben?

A roma szülők előszeretettel kéri ki családtagjaik véleményét, ezt az ábra is nagyon jól mutatja, hiszen kiemelkedő, mintegy 34%-tól (57fő) érkezett válasz erre a pontra. Ez nem is annyira meglepő, hiszen mióta világ a világ mindig is a család volt az első információgyűjtő színtér, amely a



cigány családoknál sincs másképp, sőt náluk betudható egyfajta hagyományörzésnek is, hiszen nagy becsben tartják és rendkívüli módon tisztelik az öregeket és az ő véleményüket, tanácsaikat. (Beck [2003]) Fontos kitérni az óvodapedagógusra adott 19% (32fő) és az orvosra, védőnőre adott 21% (34fő) válaszok fontosságára, hiszen a roma szülőknél is megjelennek a tudatos nevelés sajátosságai. Ezekből az adatokból is jól kivehető az, hogy a roma szülők olyan személyektől szeretnek gyermeknevelési tanácsot kérni, akik szakmailag elismertek, jártasak a témában. A vizsgálataim alapján elmondható, hogy vannak olyan szülők is szám szerint 11% (19fő), akik a nevelést teljesen saját hatáskörükbe utalva végzik és nem fogadnak el tanácsot senkitől. Ezek a személyek jellemzően abból merítenek ötletet, amit a szüleiktől kaptak gyermekkorukban és ezt alkalmazzák a saját gyermekük nevelés során, mailag elismertek, jártasak a témában. A vizsgálataim alapján elmondható, hogy vannak olyan szülők is szám szerint 11% (19fő), akik a nevelést teljesen saját hatáskörükbe utalva végzik és nem fogadnak el tanácsot senkitől. Ezek a személyek jellemzően abból merítenek ötletet, amit a szüleiktől kaptak gyermekkorukban és ezt alkalmazzák a saját gyermekük nevelés során, tehát van egy csapásirány, egy sajátos elképzelésük a gyermek neveléséről, amit a saját gyermekük nevelése során alkalmaznak.

Mit gondol, befolyásolja-e önt a saját szüleitől kapott neveltetése a gyermeke neveltetésében?

„A családi nevelési modellek, stílusok azt a jelenséget igyekeznek megragadni, hogy egy család milyen jellegzetes, rendszeren megnyilvánuló módon hat a köreibe felnövekvő gyermekekre”(Mező [2017] 50 o.) A gyermeknevelése során a saját szülőtől kapott nevelési minta az esetek döntő többségében meghatározó az egyénre nézve, hiszen akarva vagy akaratlanul is kialakulhat bennünk egy nevelési irány. Ez nevelési irány lehet akár egy követendő pozitív vagy lehet akár egy negatív elkerülendő irány, akárhogy is legyen, a szülőtől kapott nevelés az esetek nagy részében meghatározó az egyénre nézve. A roma szülők mintegy 39%-ot (31fő) részben befolyásolja a szülőtől kapott nevelési minta, illetve a válaszadók szintén hasonlóan magas 36% (28fő) véli, úgy hogy a szülőtől kapott nevelés teljes mértékben befolyásolja saját gyermeke neveltetésében. „A család elsődlegessége abban áll, hogy a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre, érzelmi kötelékei, kapcsolatainak erőssége, hosszan tartó hatása alapvető érzelmi-és



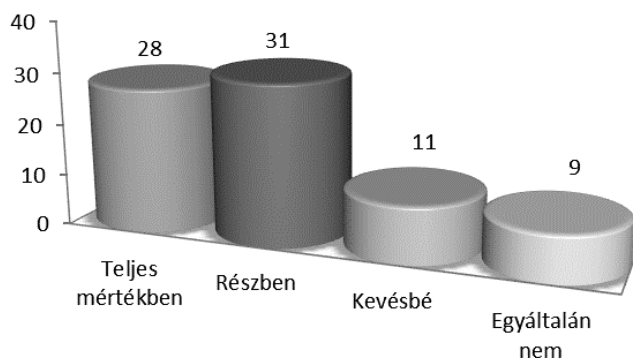
viselkedési modelleket vés be a személyiségbe, és ezeket, mint diszpozíciókat (hajlamosító tényezőket) tovább visszük az életbe”.(Bagdy[1977]15.) A legkevesebb választ azoktól a személyektől érkezett, mintegy 11%-tól (9fő), akik úgy gondolják, hogy semmilyen mértékben nem befolyásolja a szülőktől kapott nevelés.

Ön szerint a roma gyermekek, hogyan illeszkednek be az óvodai közösségbe?

A gyermek életében nagyon meghatározó időszak az, amikor kikerül a már megszokott családi közegből, és egy új általa ismeretlen életközösségbe csöppen. Kíváncsi voltam arra, hogy a roma szülők, hogyan vélekednek gyermekük óvodai beilleszkedéséről. A roma szülők közül 78% (62fő) úgy gondolta, hogy könnyedén képesek beilleszkedni a gyermekek nehézségei nélkül, illetve a 78% (62fő) válasz közül 48% (38fő) úgy véli, hogy az óvodapedagógus minden szükséges feltételt megteremt számukra, tehát itt is érzékelhető az óvodapedagógusokba vetett bizalom. A megkérdezettek közül 30% (24fő) azért találta könnyűnek a beilleszkedést, mert a gyermekük alkalmazkodó képességét kiemelkedőnek tartják, ezáltal nem jelenthet problémát a beilleszkedés. A válaszadók kevés számban, 22% (17fő) úgy véli, hogy nehezen képesek beilleszkedni a gyermekek az óvoda mindennapjaiba. A szülők 17% (13fő) úgy gondolja, hogy más szokások szerint élnek, mint a nem roma gyerekek és ez okozhat beilleszkedési nehézségeket. A másik szempont, amelyre csupán 5% (4fő) vélekedett úgy hogy, a családi körülményekben meglévő különbség adják a beilleszkedési nehézségeket és ezek miatt tudnak kevésbé szocializálódni. A lehetséges beilleszkedési nehézségekről az interjúmban a következőket fogalmazta meg az Ó1 intézményvezetője: *„Beilleszkedési problémák itt is vannak, de minálunk úgy van, hogy a testvérek az elején egy csoportba kerülnek, pont amiatt, hogy a nagyra rá van bízva a kicsi illetve nekik ezáltal sokkal könnyebb, hiszen nem törés, ha bekerülnek egy idegen helyre. Vegyes korcsoport van mindenütt ez nagyon szerencsés valamilyen szinten.” „... félnek a wc-től nem mernek ráülni, de ha látja, hogy a nagy testvére ráül akkor a kicsi is rá ül. Ki próbálják a folyóvizet, az nekik egy kész csoda. Az elején nehézséget jelent hozzászoktatni amikor wc-re kell menni, akkor nem az udvarra kell menni, hanem a wc-re. Egyébként az is nehéz nekik, hogy a gyomruk hozzászokjon az ételhez.”* (B.A.CS.50)



3. ábra: Szülői befolyás mértéke a nevelésben



3. ábrát készítette: a szerző

Összegzés

Ezen tanulmány elkészítésében az motivált, hogy megfelelő ismereteket szerezzek a roma családok nevelési és kulturális szokásaikról. Célul tűztem ki magam elé, hogy bemutassam, hogy milyen ismervekkel kell rendelkeznie egy jó óvodapedagógusnak, illetve milyen együttműködési törekvésekkel kell tennie az óvodának ahhoz, hogy kialakuljon a roma szülők és az óvodapedagógusok közötti bizalmi kapcsolat alapja, ami elengedhetetlen, a sikeres együttműködéshez. Az vizsgálataim során készített interjú is megerősített abban, hogy a roma családok bizalmának elnyeréséhez az óvodapedagógus személyén és kompetenciáján keresztül vezet az út. A vizsgálat során keletkezett adatokból kiderült, hogy a szülőknek leginkább az számít, hogy az óvodapedagógus legyen kedves, segítőkész, de ugyan csak fontosnak találják azt, hogy legyen türelmes figyelmes és együtt érző. Ahhoz, hogy ez sikeresen megvalósuljon elengedhetetlenek a közös programok szervezése és a szülők bevonása az óvodai életbe. A vizsgálatom során megállapítást nyertem arról, miszerint a roma szülők elvárják azt, hogy az óvoda több közös programot szervezzen úgy, mint a közös sütések, főzések, családi sportnapok, kreatív délutánok illetve több olyan kirándulást szervezzen, amelyen a szülő is részt vehet.



Javaslatok, következtetések

A roma családok nevelési szokásaival több szakember is foglalkozott, de úgy gondolom, hogy ebben a témában további vizsgálati lehetőségek is rejlenek. Nagyon izgalmas és érdekes volt számomra maga a téma és a benne rejlő lehetőségek. Ahogy egyre mélyebben beleástam magam, úgy teljesedett ki előttem a roma családok nevelési szokásai és azok miéértjei. Több ötletem is van, hogy milyen vizsgálatokkal lehetne még bővíteni a roma családok nevelési szokásaival kapcsolatos ismereteinket. Véleményem szerint lehetne folytatni más vizsgálati eszközökkel úgy, mint fókuszcsoporthozos interjú, amit elsősorban a szülőkkel készítenék el, de akár a gyermekeket véleményét is ki lehetne kérni egy adott témával kapcsolatban. Abban az esetben, viszont ha vizsgálati témát kellene ajánlanom, a roma gyerekek beintegrálása a társadalomba, rengeteg izgalmas, lehetőséget rejthet magába. Mint leendő óvodapedagógus azt javasolnám még, ha csak egy roma gyermek is megtalálható a csoportunkba, törekedjünk arra, hogy ismereteket szerezzünk a romák hagyományairól, kultúrájukról és gyermeknevelési szokásairól, hiszen ezáltal tudjuk megismerni őket és közelebb kerülni hozzájuk. Az óvodapedagógusnak figyelembe kell vennie a családok szokásait, mélyebben meg kell ismerniük, életmódjukat, hagyományaikat és ezeket roma kulturális elemeket be kell építeni az óvodai életbe. A gyermekek ezáltal otthonosabban, érezhetik magukat az óvodában és megerősíthetjük bennük az identitásukat. Célszerű lenne tehát több olyan hagyományőrző program szervezése, amely során a többi nem roma szülő és gyermek is megismerje a roma hagyományokat, kultúrákat, ezzel is megkönnyítve az óvodába való beilleszkedést.

Felhasznált irodalom

- Fleck Gábor - Szuhay Péter (2013) Kérdések és válaszok a cigányságról, Napvilág Kiadó (Veszprém) 11.-45 oldal
- Lovászné Szűcs Katalin (2003): A cigánygyerekek szocio - kulturális háttere In: Bús Imre (szerk.) Romológiai tanulmányok Kiadó PTE Illyés Gyula Főiskolai kar 18-32.oldal



- Perlai Rezsóné (2002): A család és az óvoda kapcsolata. Különös tekintettel a hátrányos helyzetű cigány gyermekekre Magyar Óvodapedagógiai Egyesület
- Rostás- Farkas György (2001): A cigányok története, Budapest: Kossuth Kiadó
- Szabó Rebeka (2015): Az óvodapedagógus és a roma családok bizalmi kapcsolata In: Pálfi Sándor (szerk.) Roma gyermekek nevelése és segítése, Didakt Kft, Debrecen 33-49 oldal.
- Szabóné Kármán Judit (2012): Őszintén a cigányokról, Szabóné Kármán Judit romológussal beszélget Naszádi Krisztina, Harmat Kiadó, 55-56. oldal
- Szemán Józsefné (2001): A cigány gyermekek óvodai nevelése In: Andor Mihály (szerk.) Romák és oktatás, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó Kft, 99- 105. oldal
- Vargáné Nagy Anikó (2015): Inklúzió a kezdetektől In: Pálfi Sándor (szerk.) Roma gyermekek nevelése és segítése, Didakt Kft. Debrecen 9-25. oldal



PANKOTAI FANNI³

óvodapedagógus hallgató BA

HEGEDŰS ROLAND⁴

adjunktus

**ÓVODÁS KORÚ, ROMA / CIGÁNY GYERMEKEK
INTEGRÁCIÓJA HÁROM HÁTRÁNYOS HELYZETŰ
ÓVODÁBAN
A SZÜLŐKKEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS ALAPJÁN**

Bevezetés

A roma / cigány népesség integrációja a mai magyar társadalomban is nehézségekbe ütközik. Többször hallunk arról, hogy szegregátumok vannak egyes városokon belül, vagy egyes falvakban összpontosul ez a népesség. Ez nemcsak társadalmi szinten jelent problémát, hanem a nevelés oktatás világában is jelen van. Előfordul, hogy a szülők nem adják olyan óvodába, iskolába gyermeküket, ahol magas a roma/cigány gyermekek aránya, mert azt feltételezik, hogy ezen gyermekek jelenléte károsan hathat a sajátjuk fejlődésére. Úgy gondolják, hogy például több csúnya kifejezést tanulhat tőlük, más fejlettségi szinten vannak, mint az ő gyermekük. Vannak, akik úgy vélik, gyakoribb a romák/cigányok körében, hogy piszkosan mennek a gyermekek a különböző intézményekbe, és a higiénias okok miatt a betegségek és fertőzések gyakoribbak náluk.

A fentebb leírt tények és sztereotípiák inspiráltak bennünket abban, hogy ezt a témát alaposabban körül járjuk. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy milyen az óvodapedagógusok és gyermekek kapcsolata, melyek azok a tényezők melyek segíthetik, és melyek azok, amelyek gátolják a roma/cigány gyermekek integrációját az óvoda életébe. ehhez három olyan Hajdú-Bihar megyei óvoda óvodapedagógusaival készítettünk interjúkat, ahol magas a roma/cigány gyermekek aránya. Tanulmányunkban egy helyzetkép bemutatására törekszünk, mivel a vizsgált téma nagyon széleskörű, és egyértelmű

3 Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

4 Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar



állásfoglalást nem lehet tenni. Minden helyzet más és más, de az ismertett, mindennapi gyakorlatból vett példák hasznosak lehetnek mások számára is a roma/cigány gyermekek integrációjának valamint az óvodai életben való boldogulás elősegítésében.

Szakirodalmi áttekintés

A roma/cigány népesség számát meghatározni nagyon nehéz, mert nem létezik konkrét fogalom, egységes mérési módszer, ami alapján valaki romának/cigánynak tekinthető. Ezen népesség számának meghatározása történhet egyfelől a népszámlálás önbevalláson alapuló adatainak segítségével, másfelől pedig a környezet megítélése alapján is. Ennek a kérdésnek a vizsgálata azért nehézkes, mert a roma/cigány „jelző” negatív hatású a mai társadalomban. A Debreceni Egyetem kutatói a roma/cigány adatközlők bevonásával végeztek egy kutatást, melyben a fő céljuk az volt, hogy feltérképezzék a roma/cigány népesség területi eloszlását (Pénzes et al. 2018).

Vizsgálatuk eredményei szerint az északkeleti országrészben él a legtöbb roma/cigány származású népesség a településhierarchia alacsonyabb fokán lévő településtípusokon. A kutatás alapján látható, hogy a Derecskei és Nyíradonyi járásban is magas a roma/cigány népesség aránya (Pénzes et al. 2018). Ez azért lényeges, mert ebben a két járásban található az a három település, ahol a saját vizsgálatunkat végeztük.

Azokon a területeken, ahol magas a roma/cigány népesség aránya ott a pedagógusoknak is más kihívásokkal kell szembenézni a mindennapi munkájuk során. többek közt más a gyermekek igénye, másképpen beszélnek, és többnyire a családjaik anyagi helyzete is más (Hegedűs 2019). Természetesen nem lehet azt mondani, hogy minden roma/cigány hátrányos helyzetűnek számít, de nagyon sokan ebbe a kategóriába tartoznak (Babusik 2002). Más országokban is történtek vizsgálatok a hátrányos helyzetű gyermekek óvodai beilleszkedésével kapcsolatban, melyek hasonló eredményeket mutatnak a magyarországi helyzettel (Mantzicopoulos 2005).

Napjainkban több fogalom is van, amik a hátrányok kompenzálásával valamint az egyes marginalizálódott társadalmi csoportok beilleszkedésével kapcsolatosak. Esélyegyenlőség alatt azt értjük, hogy egyenlő hozzáférést biztosítunk mindenki számára, akár a társadalmi javakhoz, akár a neveléshez vagy oktatáshoz. A méltányosság viszont túlmutat a korábbi fogalmon,



és az esélyegyenlőség mellett magába foglalja azt is, hogy támogatásokat biztosítunk a hátrányok legküzdésére (Varga 2015). Az integráció fogalma azt jelenti, hogy a hátrányban lévő személynek szükséges alkalmazkodni az intézményi feltételekhez, ezzel ellentétben az inklúzió szerint az intézményeknek kell megteremtenuik azokat a feltételeket, melyek segítségével a többségi társadalomtól eltérő személy egyéni szükségleteinek megfelelően a legjobban tud beilleszkedni az intézmény életébe és fejlődni tud (Csányi 2007).

A hátránykompenzációval kapcsolatban különböző szempontok alapján az óvodák integrációs törekvéseit Magyarországon. A hátrányos helyzetű gyermekeknek nehézséget okoznak a nyelvi különbségek, az eltérő származás, de Szerepi kutatása szerint a hazai óvodák többsége jól tudja integrálni ezeket a gyermekeket, és tanulmányában több pozitív tapasztalatról is beszámol (Szerepi 2017). További kutatások is vannak a tekintetben, hogy melyek lehetnek a megfelelő hátránykompenzáló tényezők a roma/cigány gyermekek számára (Rákó 2014).

A roma/cigány gyermekek óvodai beilleszkedését nehezíti, hogy a közösségük is mást tekint értéknek, mint a magyar társadalom. Megvan a saját kultúrájuk, történelmük, zenei világuk és hagyományaik, amelyek hosszú múltra tekintenek vissza. Hátrányaik leginkább abból is származnak, hogy hagyományos mesterségeiket a gazdasági fejlődés kiváltotta, így nagyszámban váltak munkanélkülivé. Tovább nehezíti a célzott akciótervek megvalósítását, hogy a roma/cigány népesség nem tekinthető egységes csoportnak, például megkülönböztethetünk oláhokat, beásokat és romungrokat is (Szabó 2015).

A roma/cigány családokban szigorúan meghatározott nemi szerepek vannak. A roma/cigány családok jellemzője, hogy egy zárt egységet alkotnak, amiben mindenkinek meg van a neméhez megfelelő szerepe. A nők feladata a családról való gondoskodás, a gyermekek megfelelő ellátása, valamint óvodába és iskolába járatása. A társadalmi közegben a nő visszahúzódik, ami abban is megnyilvánul, hogy az utcán a férfi után sétál. A férfiak feladata a családról való gondoskodás, a család boldogulásához szükséges dolgok biztosítása. A gyermek születésétől kezdve teljes értékű családtag, és mindenhol ott van szüleivel. A gyermekeknek nagy mozgásterük van. Az anyjuk mellett nőnek fel, tehát egy speciális kapcsolat jön létre az anya és gyermek között (Szabó 2015).



A cigány gyermekeket hosszabb ideig szoptatják, mint a gyermekeket általában, sok időt töltenek édesanyjukkal, és a család mindenhova magukkal viszi őket. Az elválástól való félelem és a testkontaktus szükségessége nem akadályozzák az óvodai közösségbe való beilleszkedésüket. A leválás időszakának a halogatása alig észlelhető a cigánygyerekek esetében. Egyes cigány családok nem szívesen küldik el gyermekeiket az óvodába, mert aggódnak amiatt, hogy társaik zaklatni fogják gyermeküket. Gyakran ellenőrzik gyermekeik biztonságát, és lehetőséget akarnak arra, hogy időről időre az óvodát is felhívják. Olyan, mintha jobban bíznának saját magukban a gyermekik felnevelése terén (Fogarasi – Györffy 2003).

Az óvodapedagógus a szülőkkel való jó kapcsolatát több dolog is meghatározza. Az első a családlátogatás, ami által a pedagógus sok információt szerezhet a gyermekről a saját közegében. A második, hogy ezeknek az információk birtokában segítheti a gyermek könnyebb beilleszkedését, és a szülőktől való leválást (Szabó 2015). Három további részt is megemlíthetünk a gyermekekkel és szüleikkel való bizalmi kapcsolat kialakításával. A kapcsolat minőségét és hatékonyságát a pedagógus személyisége, szakmai professziója határozza meg. Emellett nagyon fontos a családokkal való együttműködés, tehát olyan közös programokat kell szerveznie az óvodának, amikben közvetlenül részt vesznek a családtagok. Mindezek pedig a roma/cigány családok valamint az óvodapedagógus kapcsolatában még nagyobb jelentőséggel bírnak (Szabó 2015).

Szűcs Lászlóné (2018) a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában abban a témában végzett kutatást, hogy a hátrányos helyzetű roma/cigány gyermekek sikeres integrációja érdekében melyek azok a módszerek és elvek, amelyeket az intézmény használ. Ebben arra a megállapításra jutott, hogy a gyermekek sikeres integrációjához elengedhetetlen megismerni közelebbről a családjukat. A kutatását a szülők véleményére alapozta.

Az említett óvodában egy másik kutatást is végeztek, ami a szülők az óvoda felé támasztott elvárásainak vizsgálatára irányult. A szülők a pedagógusoktól elsősorban a nevelést várják el direkt vagy indirekt módon, amit úgy gondolnak, hogy az otthoni hiányosságok pótlására jelent megoldást. Az óvodavezető szerint a szülők elvárásai továbbá, hogy a gyermekük lakjon jól, és ne verjék meg. Ennek ellenére az otthoni nevelés elvárásai eltérnek az óvodáétól, ezáltal a szülők nem a legmegfelelőbb módon partnerek az óvodával való együttműködést illetően. A pedagógusok elsősorban arra



törekcszenek, abban segítenek a gyerekeknek, hogy szép, szeretetteljes óvodáskoruk legyen (Bazsa 2011). A megkérdezettek közül a legtöbb szülő újra beíratná a gyermekét ebbe az óvodába, mert szerintük a gyerek megkapja ugyanazt a törődést és szeretet, mint a magyar gyermekek. Mindenben együttműködők és kedvesek a pedagógusok, sok tanáccsal látják el a szülőket a gyermekeik nevelését illetően, tehát jó a köztük levő kapcsolat. A magas szintű nevelőmunka eredményeként a gyermekek az óvodai éveik alatt sokat fejlődnek. A roma/cigány gyermekek integrálása jól működik, amit az is bizonyít, hogy a magyar gyermekek szívesen játszanak velük. A szülők többsége nem tartja rossz ötletnek a gyermekeik együttnevelését, a kultúra megismerésének szempontjából. A felmérés folyamán kiderült az is, hogy a roma szülők sokkal nyitottabbak az integrálásra, mint a többségi társadalom tagjai (Bazsa 2011).

A kutatás bemutatása

Kutatásunkban három, a Derecskei és Nyíradonyi járásban lévő, hátrányos helyzetű szomszédos településen végeztünk interjú vizsgálatot. Az anonimitás érdekében nem közöljük a települések neveit, mert kisebb településről van szó, így az alanyaink beazonosíthatóvá válnának. Az interjúkról elmondható, hogy félig strukturáltak voltak, és átlagosan 40 perc hosszúságúak. Az interjúvázlatunk 21 kérdést tartalmazott. Az első kérdések az alanyainkra vonatkoztak, melyek során megkérdeztük az életkorukat, végzettségüket és munkatapasztalatukat. Ezt követően a pedagógus-szülő kapcsolatra koncentráltunk. rákérdeztünk arra, melyek lehetnek azok a tényezők, amik elősegítik a gyermekek integrációját, valamint arra is, hogy mely pedagógusjellemzők járulhatnak hozzá a roma/cigány gyermekek integrációjához.

Jelen vizsgálatunkban azt mutatjuk be, hogy milyen a szülők-óvodapedagógusok közötti együttműködés. Hogyan tudják elősegíteni az óvodapedagógusok a gyermekek integrációját? Milyen lehetőségeik vannak a szülőknek arra, hogy az óvodai életben részt vegyenek? Valamint megvizsgáltuk azt is, milyen pedagógusi jellemzők járulhatnak hozzá a gyermekek sikeres integrációjához.



1. táblázat: Az interjúalanyok bemutatása

	Életkor	Ledolgozott évek száma	Végzettségek	Jelenlegi intézményben ledolgozott évek száma
Alany 1	45	17	óvodapedagógia, fejlesztő pedagógus, közoktatás vezetői szakvizsga, kisgyermek nevelő	17 év (3 éve óvodavezető)
Alany 2	45	18	óvodapedagógia, szakvizsga	18
Alany 3	61	40	óvodapedagógia	nyugdíjas 1 éve 2 intézményben dolgozott
Alany 4	63	40	óvodapedagógia	nyugdíjas 3,5 éve 40 év
Alany 5	39	13	óvodapedagógia, közoktatás vezetői szakvizsga	13 év (5 éve óvodavezető)
Alany 6	59	20	óvodapedagógia (szakközépiskolai és felsőfokú végzettség)	5 év
Alany 7	56	38	óvodapedagógia közoktatás vezetői szakvizsga	38 év (óvodavezető)
Alany 8	40	22	óvodapedagógia	Romániában kezdett 3 helyen, 2 éve van itt
Alany 9	34	11	óvodapedagógia, fejlesztő-differenciáló szakvizsga	11
Alany 10	40	11,5	óvodapedagógia, fejlesztő-differenciáló szakvizsga, egyéb továbbképzések	11,5
Alany 11	35	12	óvodapedagógia közoktatás vezetői szakvizsga	12

Az 1. táblázatban láthatók interjúalanyaink jellemzői. A táblázatban megjelenítettük az életkort, a ledolgozott évek számát, a különböző végzettségeket, valamint azt is, hogy az interjúalany mióta dolgozik az adott intézményben. Az egy intézményben dolgozó óvodapedagógusokat egyformán jelöltük, két óvodapedagógus dolgozik az egyik intézményben, másik két óvodapedagógus egy másik település óvodájában, és hét óvodapedagógus dolgozik/dolgozott a harmadik település óvodájában. Látható, hogy



mindegyik óvodapedagógus már jelentős, több mint 10 éves tapasztalattal rendelkezik. Többen közülük már szakvizsgát is tettek. Az interjúalanyainkra nem jellemző a gyakori munkahelyváltás, amit jól mutat, hogy több esetben a ledolgozott évek száma megegyezik azzal, amióta a jelenlegi intézményében dolgozik. Két interjúalanyunk karkedvezvényes nyugdíjjal, 40 ledolgozott év után nyugdíjba vonult.

Az óvodák bemutatása a roma/cigány összetétel és a csoporttípusok alapján

Ebben a részben bemutatjuk, hogyan jellemezték interjúalanyaink az óvodáikat. Ezen belül kitértek arra, hogy milyen a hátrányos helyzetűek aránya, milyen az óvoda összetétele a roma/cigány és a magyar gyerekeket tekintve, valamint milyen az óvoda előtörténete. A három intézmény egymáshoz képest szomszédos településeken helyezkedik el.

Az első intézményben (7 interjúalany) az óvodavezető elmondása szerint 2008-ban, amikor megépült az új óvoda, maximalizálták a csoportokat 25 főre, de mivel a képviselőtestület engedélyt adott rá, így 10%-kal meghaladhatják ezt a létszámot, tehát 2-3 fővel is többen lehetnek a gyerekek egy-egy csoportban. Az egyik óvodapedagógus véleménye szerint a kisebb életkorú csoportokban kevesebben vannak, míg a nagyobb korcsoportra feldúsul a gyermekek létszáma. Elmondása szerint nagyban befolyásolja a csoport létszámokat a költözködések száma is. Ebben az intézményben megkérdezettek szerint a csoportok létszáma 23-24-25 fő.

Az ebbe az óvodába járó gyermekek 60-70%-a roma/cigány. Évente három csoportot indít az intézmény. Ebből kettő hátrányos helyzetű, ami nem jelenti azt, hogy magyar gyermekek nem járnak ezekbe a csoportokba, egy pedig angol csoport. Az utóbbi teljes létszámmal indul 26-27 fővel, míg a másik kettő általában 17-22 fős. Az interjú készítése során megtudtuk, hogy 2011-ben a szülők petíciót indítottak, és ezzel a képviselőtestület felé fordultak azért, hogy az óvodában legyen angol oktatás a gyermekeik számára. Ebben vállalták azt is, hogy fizetnek azért, hogy gyermekeik ilyen csoportokba járhassanak. Ezt az akkori óvodavezető el is indította. Az angol csoportokba leginkább magyar gyermekek járnak, valamint olyan romák/cigányok, akiknek a szülei hajlandóak és képesek is finanszírozni bizonyos időnként



a csoportba való járást. Az interjúk során kitértünk arra is, hogy hány százalékról mondható el a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzet. Az óvodavezető szerint mindenki annak számít: *„Mind hátrányos helyzetű, még akkor is, hogyha autóval járnak óvodába, és megtehetik, és lenne nekik, akkor is igénylik a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetet, mert úgy gondolják, nem akarnak elesni azoktól a dolgoktól, amit ebben a helyzetben, megkapnak”* (Alany 1).

Ebben az intézményben aktívan dolgozó és az interjú során megkérdezett pedagógusok csoportjaiba 90 illetve 100%-ban járnak roma/cigány gyermekek. Erre az óvodai komplexumra leginkább a homogén csoportok a jellemzők. A vezető, elmondása szerint, szeretett volna életkor szerint heterogén csoportokat indítani, de a szülői munkaközösség és a testület is elutasította ezt a kérvényt. Az ebben az intézményben a megkérdezett 7 főből hárman azt állították, hogy a homogén csoport a legmegfelelőbb a hátrányos helyzetű roma/cigány gyermekek integrálására, mert az egyik óvodapedagógus szerint így könnyebben lehet boldogulni az azonos életkorú gyermekekkel, mások szerint pedig könnyebben lehet őket fejleszteni, differenciálás mellett azonos szintre hozni őket, valamint nem elfelejtendő az egymás kultúrájának a könnyebb megismerése sem. A további négy fő azért tartja előnyösebbnek a heterogén csoportokat, mert szerintük fontos az a tény is, hogy a kisebb gyermekek sok mindent tanulnak a nagyobbaktól, könnyebben beilleszkednek, ha van nagy testvér a csoportban. A vezető kijelentése alapján, addig maradnak a homogén csoportok indításánál, amíg csak tudnak, hiszen erre a formára könnyebb tervezni az óvodában dolgozó pedagógusoknak.

A másik óvoda (Alany 7 és 8) speciális helyzetben van, mert kis létszámú település lévén egyetlen egy csoportja van az intézménynek, ami jelenleg 18 fős. Az intézmény befogadó képessége 50 fő lenne. Az óvodavezető elmondása szerint, amikor ő kezdte a pályáját, még 62 gyermek járt oda, tehát 2 csoportot is el tudtak indítani, de a gyermekek létszáma az utóbbi 5-6 évben drasztikusan lecsökkent. Az idejáró gyermekek 80-90%-a roma/cigány származású. A két óvodapedagógus véleménye megegyezik abban, hogy megvan mind a két fajta összetételű csoportnak az előnye és hátránya is. Előnye lehet a heterogénnek, mint ahogy már elmondták az előző intézményben is, hogy egymástól tanulnak a gyermekek, valamint könnyebben



beilleszkednek a csoportba, hogyha van egy nagyobb testvér bent, hátrány viszont emellett az, hogy sokkal nehezebb differenciálni. Ebben az intézményben is mind a ketten egyetértenek abban, hogy a homogén csoport lenne a legmegfelelőbb a roma/cigány gyermekek számára. Ha az a célja egy óvodának, hogy az iskolára felkészítse a gyermeket, akkor az ilyen fajta csoportban fejlődik a legjobban, mert sokkal jobban figyelembe lehet venni azokat a gyermekeket, akik speciális képességfejlesztést igényelnek.

A harmadik óvoda (Alany 5 és 6) jelenleg 23 fő körüli csoportokkal működik. Az óvodavezető elmondása alapján az óvodába járók 90%-a roma/cigány gyermek. Az intézményben egy csoport kivételével életkor szerint homogén csoportok vannak. Azért lett egy vegyes csoport, mert a településen lakó gyermekek alapján így tudták kialakítani. A megkérdezett mindkét pedagógus szerint a vegyes csoport lenne előnyösebb a gyermekek számára szintén abból a szempontból, mert rengeteget tanulnak egymástól.

Összegezve tehát mindhárom intézményben hasonló a helyzet a roma/cigány gyermekek arányát tekintve. A megkérdezett pedagógusok közül elég eltérő válaszokat kaptunk abban a tekintetben, hogy melyik csoportforma lenne a megfelelőbb a roma/cigány gyermekek számára. A három intézményben megkérdezett pedagógusok közül hatnak megegyezik abban a véleménye, hogy a homogén csoport a legjobb, mert így sokkal könnyebb differenciálni, és azonos szintre fejleszteni a gyermekeket, míg a megkérdezettek másik fele ennek pont az ellenkezőjét vallja, vagyis a vegyes csoportok erejében hisznek.

A szülők és az óvodapedagógus együttműködése a gyermekek integrálásában

Ebben az alfejezetben bemutatjuk, hogy mennyire együttműködőek az óvodapedagógusokkal a roma/cigány szülők, illetve az interjúalanyaink milyen pedagógiai attitűdöket tartanak a legmegfelelőbbnek ezen a pályán. Minden intézményben külön kitértünk arra is, hogy milyen lehetőségeket biztosítanak a szülők számára az óvodai életbe való betekintés érdekében.

Az első intézményben az alanyaink elmondása szerint a roma/cigány szülők többsége kevésbé tesz azért, hogy segítsék gyermekük integrációját. Az egyik óvodapedagógus véleménye szerint az elején még talán tesznek is



érte, de ahogy múlik az idő, ez az iparkodás elmúlik. *„Bár az elején minden szülő akar, minden szülő azt mutatja, hogy minden nagyon szép volt, minden nagyon jó otthon is, nagyon jó a kapcsolata otthon a gyerekekkel, és akkor az elején mindenki akar, de ahogy telnek az évek vagy telnek az idők, ahogy telik egyik hét a másik után, kiderül, hogy nem is feltétlenül olyan jó az a kapcsolat”* (Alany 4).

A hét megkérdezett pedagógus véleménye egyöntetűen megegyezett abban, hogy a szülők meghallgatják a véleményüket a gyermek nevelését illetően, de nagy többségük semmit nem fogad meg, és minden változatlanul megy tovább otthon. Egy másik interjúalanyunk tapasztalatai alapján csoportokat tudott alkotni a szülőkből a szerint, hogy hogyan oszlik meg a romáknál/cigányoknál az együttműködésre való törekvés. *„Azt gondolom, hogy aki segítséget kér, az már akarja, és nyitott arra, hogy a mi tanácsainkat és a mi meglátásainkat esetleg elfogadja. De ez nagyon kevés százalék. Akinél gond van gyereknel, és ajánlunk különböző nevelési tanácsadókat, meghallgatja, de nem fogadja meg. Tehát ez a három csoport van: az, aki segítséget kér, az a nagyon kicsi, van, aki meghallgatja kb. fele a csoportnak, és másik fele az, aki nem kér. De a pedagógus az olyan, hogy mindig csak előre, küzd, és nem adja fel”* (Alany 2). Az óvodapedagógusok véleménye szerint az egész együttműködés kulcsa az, hogyha a roma/cigány szülőkkel úgy közlik a véleményüket, tanácsaikat, mint egyenrangú féllel, és nem érzékeltetnek semmiféle alá-fölé rendelési viszonyt.

Az első intézményben megkérdezettek közül 3 fő szerint nem élnek a roma/cigány szülők a szülős befogadás lehetőségével, mivel véleményük szerint nem fontos, hogy ők is ott legyenek, mert nélkülük is be kell szoknia a gyermeknek az óvodába. A további 4 fő meglátása szerint, amíg egy roma/cigány szülő első vagy második gyermeke óvodás, addig részt vesz a befogadásban, viszont a gyermekszám növekedésével csökken az aktivitásuk.

Az intézményben év közben is sok lehetőség van arra, hogy a szülők betekintést nyerjenek az óvodai életbe. Ilyen például a beiratkozást követően, júniusi hónapban egy hétig ismerkedhetnek a gyermekek és szülők is az óvoda épületével, aztán augusztusban megkezdődik a tényleges befogadás időszaka. Ősszel lehetőség nyílik a „Tök jó nap” alkalmával közösen tököt faragni, az óvodapedagógusok előadásában bábszínházi előadáson részt venni a családoknak, vagy az óvodai vásáron nézelődni. Télen tartanak vá-



sárral egybekötött Mikulás napot, majd karácsonyi ünnepséget. Februárban farsangi ünnepségen vehetnek részt a családok. A tavaszi hónapokban megünnepeli az intézmény a húsvétot, az anyák napját, május végén pedig a gyermeknapot. A családi nap keretein belül szintén színes programok várják a gyermekeket családjukkal együtt, ahol versenyekkel is készülnek nekik. Minden évben rendeznek ballagást, ahova szintén mindenkit szeretettel várnak. Ezeken a rendezvényeken a roma/cigány szülők 70%-a részt szokott venni, és az intézményvezető elmondása szerint, mindig ugyanaz a 30% vonja ki magát a programokon való részvételtől.

A településen dolgozók szerint az életkor nincs hatással a gyermekek integrációjára. A megkérdezettek közül egy kivételével megegyeztek a tapasztalataik abban, hogy ha egy kezdő óvodapedagógus rendelkezik megfelelő személyiséggel, attitűddel, szeretetteljesen fordul a gyermekek felé, ugyanúgy le tudja küzdeni a kezdeti nehézségeket, mint egy már évek óta a pályán dolgozó. Természetesen megemlézték azt is, hogy egy idősebb, tapasztaltabb óvodapedagógus, nagyon sokban tud segíteni kezdő társának, de ettől függetlenül a gyermekek ugyanúgy elfogadják a fiatalot, mint az idősebbet. *„Szerintem nem az életkortól függ, hogy mennyit, hanem a személyiség határozza meg és a kisugárzás. Az, hogy a gyerekhez, hogy fordulunk, mennyire vagyunk szeretetteljesek, mennyire érzik azt a gyerekek, hogy szeretjük őket...”* (Alany 11).

Az interjú alanyaink elmondása szerint az öt legfontosabb pedagógiai tulajdonság a következő. Az első a szeretet, másodikként az empátia, majd a határozottság, odafigyelés és a vidám természet hangzott el. Ezek mellett még megemlézték a következetességet, az emberséget, a türelmet, a segítőkészséget, a megfelelő felkészültséget, a kompromisszumkészséget és a tekintélyelvűséget. Szerintük tehát, ezek azok a tulajdonságok, amelyek elengedhetetlenek egy óvodapedagógus számára a hatékony és sikeres munkavégzéshez.

A második intézményben dolgozó pedagógusok tapasztalata szerint, az odajáró roma/cigány gyermekek és szüleik nem szeretnék integrálódni. Tehát nem sokat tesznek azért, hogy a társadalom integrált tagjaivá váljanak. Az intézményvezető szerint többségük meghallgatja a véleményüket, kevés az a család, akikkel nehezen lehet bánni, és nem érdekli őket az óvodapedagógusok véleménye. Mindkét pedagógus szerint, mint ahogy már az előző intézménynél is említettük, akkor tudnak a legnagyobb hatás-



sal lenni a roma/cigány családokra, ha a szülők látják azt, hogy egyenrangú félként tekintenek rájuk, szeretik a gyermekeiket, gondoskodnak róluk.

Ebben az intézményben nem igazán vált be a szülő befogadás. Emiatt itt az a szokás alakult ki, hogy mielőtt elkezdenek a gyermekek óvodába járni, a családlátogatáskor az óvodapedagógusok elbeszélgetnek a gyermekekkel, felkészítik őket arra, hogy mit fognak csinálni, és minden alkalommal kiemelik, hogy senki nem marad az óvodába. Természetesen, ha nagyon nehezen válik el egy gyermek az édesanyjától, akkor megkérik a szülőt, hogy jöjjön érte ebéd után, de ezt sem igazán preferálják, mert szerintük felzaklatják a gyermekeket. Ez az intézmény is biztosít a szülőknek betekintést az óvoda életébe évközben, és a szülők többsége részt vesz ezeken a rendezvényeken. Ősszel tartanak őszbúcsúztatót, télen Mikulás ünnepséget, majd adventi készülődést, farsangot, tavasszal megünneplik a nőnapot, az anyák napját, majd évzáró ünnepséget tartanak.

Az interjúalanyaink szerint itt sem az életkor, hanem a személyiség határozza meg leginkább azt, hogy mennyire gyorsan tud az integráció végbemenni a gyermekeknél. A legfontosabb pedagógiai tulajdonságnak szintén a szeretetet, az empátiát, az igazságosságot és az elfogadást tekintették.

A harmadik óvodában megkérdezett pedagógusok véleménye teljesen megegyezik abban, hogy könnyebbé válhat az integráció, ha a pedagógus partnernként beszél a szülővel, és ha látják azt az óvodapedagóguson, hogy szereti a gyermeküket, nem tesz különbséget köztük, és szeretettel fordul a gyermekük felé. Szerintük mindent meg lehet mondani egy szülőnek, csak attól függ, hogy milyen stílusban tesszük ezt.

Az intézményben meglehetősen sok program van arra, hogy a szülőket bevonják az óvodai életbe. Rendeznek ősssel nyílt napokat, kukoricás napot, télen mikulási és karácsonyi ünnepséget, farsangot, tavasszal anyák napját és ballagást. Egyöntetűen megegyezett a pedagógusok válasza abban, hogy az életkor és tapasztalat egyáltalán nincs hatással a gyermekek beilleszkedésére. A legfontosabb az, hogy milyen egy óvodapedagógus személyisége és hozzáállása a gyermekekhez. A legértékesebb pedagógiai tulajdonságnak az elfogadást, a gyermekszeretet, a szívességet, a megértést és a törődést tartották.



Összefoglalás

Összegezve az interjúk során szerzett tapasztalatainkat, egyértelműen megegyezett az összes alanyunknak a véleménye abban, hogy megkönnyíthető a gyermekek integrációja, ha egyenlő félként bánunk a roma/cigány szülőkkel és családokkal. Ennek ellenére még így is nagyon kevés százalékuk fogadja el az óvodapedagógustól a nevelési tanácsokat.

Különbségek vannak azonban a három intézmény befogadási és év közbeni lehetőségeinek kihasználásával kapcsolatban. Míg az utóbbi két intézmény esetében szívesen részt vesznek a szülők az óvodai rendezvényeken, addig az első esetében a pedagógusok nagyon megoszló véleményt adtak. Magas létszámban nem vesznek részt a szülők, amit különböző kifogásokkal indokolnak. A befogadást tekintve vegyes tapasztalataik vannak az óvodapedagógusoknak, a második intézményben például egy új szokást is kialakítottak ezzel kapcsolatban, ami az első családlátogatás idejére tehető.

A három település óvodájában dolgozók egyöntetű véleménye szerint nem befolyásolja a gyermekek integrációját a pedagógusának életkora és tapasztalata. 11 főből 10 véleménye szerint ez leginkább attól függ, hogy milyen a pedagógus személyisége és hozzáállása a dolgokhoz. Ehhez kapcsolódóan minden intézményben megkérdeztük, hogy mit tartanak a legfontosabb tulajdonságnak egy pedagógus személyiségében. A válaszok alapján mind a 11 fő a következőket tartotta a leglényegesebbnek: szeretet, elfogadás, türelem, vidámság és következetesség.

Felhasznált irodalom

- Babusik Ferenc (2002): A romák esélyei Magyarországon: Aluliskolázottság és munkaerőpiac. A cigány népesség esélyei Magyarországon. Budapest: Kávé Kiadó – Delphoi Consulting.
- Bazsa Johanna Lídia (2011): Cigány gyerekek integrálása az óvodában. In: Óvodai Nevelés, 64(10) p. 27-28.
- Csányi Yvonne (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek János (szerk.): Inkluzív nevelés – a tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. Budapest: Sulinova Kht. p. 38-163.



- Fogarasi Antalné, Gyórfyné Kovács Ágnes (2003): A cigánygyerekek óvodai neveléséről. In: Óvodai Élet, 11(4) p.26-29.
- Hegedűs Roland (2019): Hátrányos helyzetű gyermekek az óvodában. Debreceni Egyetem (megjelenés alatt)
- Mantzicopoulos, Panayota (2005): Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. In: Journal of School Psychology, 43(5) p. 425-442.
- Pénzes János, Tátrai Patrik, Pásztor István Zoltán (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. In: Területi Statisztika, 58(1) p. 3-26.
- Rákó Erzsébet (2014): Hátrányos helyzet kezelését szolgáló programok az óvodában. In: Stark Gabriella – Baranyai Tünde – Szabó-Thalmeiner Noémi – Végh Balázs Béla (szerk.): Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései. Csíkszereda: Státus Kiadó. p. 280-290.
- Szabó Rebeka (2015): Az óvodapedagógus és a roma családok bizalmi kapcsolata In: Pálfi Sándor (szerk.): Roma gyermekek nevelése és segítése. Debrecen: Didakt Kft. p. 33-74.
- Szerepi Sándor (2017): A kora gyermekkori roma integráció módszertani sajátossága. In: Borsos Éva – Námesztovszki Zsolt – Németh Ferenc (szerk.): A magyar tannyelvű tanítóképző kar 2017-es tudományoskonferenciájának tanulmánygyűjteménye. Szabadka: Újvidék Egyetem. p. 713-730.
- Szűcs Lászlóné (2018): „Együtt járunk óvodába”. A roma gyermekek integrációját segítő nevelési törekvések a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában In: Vargáné dr. Nagy Anikó (szerk.): Családi nevelés 3., Debrecen: Didakt Kft. p. 97-114.
- Varga Aranka (2015): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wliskołki Henrik Szakkollégium. p. 241-272.



BERECZKI KÁROLY⁵

HH szaktanácsadó

A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM ALKALMAZÁSA HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, ARANY JÁNOS KOLLÉGIUMI PROGRAMOS TANULÓK OKTATÁSÁBAN

Bevezetés

A mai magyar köznevelésben egyre több megkülönböztető rövidítés (HH, HHH, SNI, BTM, LVT, AJKP stb...) nyomja rá bélyegét az iskolákban folyó pedagógiai gyakorlatra, sőt az egyes tanulókra is. Az intézmények alapküldetésükben fogalmazzák meg, hogyan nevelik, oktatják, fejlesztik, zárkóztatják föl ezeket a gyerekeket. Munkahelyemen, a hajdúböszörményi Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakgimnázium, Szakközépiskola és Kollégiumban a tanulók közel fele érintett a fenti megkülönböztetések valamelyikében, esetleg egyszerre többben is. A hátrányos helyzetből eredő kompetenciák hiányának, a beilleszkedési, tanulási és magatartászavarnak, valamint a lemorzsolódás veszélyének csökkentésére rengeteg eszközt és lehetőséget ajánl a pedagógiai szakirodalom.

Az Arany János programok (Arany János Kollégiumi Program, Arany János Kollégiumi Szakközépiskolai Program) 2005-ös bevezetésének hatására egyik oldalról megemelkedett a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóinknak a száma, a másik oldalról a programok támogatást nyújtanak ezeknek a gyerekeknek a felzárkóztatásához. Nap, mint nap ugyanazokkal a problémákkal szembesülünk, melyek talán még fokozódtak is az elmúlt években: a tanulók alulmotiváltak, szocializációjuk sajátos vonásai egyre több problémát okoznak, az osztályok, csoportok heterogén összetétele számtalan szempontból igényli a differenciált tanulásszervezést. A források csökkenése és a demográfiai mutatók kedvezőtlen alakulása nehezítette a beiskolázást, egyre alacsonyabb státuszú tanulók kerültek be a programokba. A helyzetre megoldást keresve ismerkedtünk meg a Komplex Instrukciós Program (KIP) hejőkeresztúri modelljével. Az intézmény vezetése a módszer bevezetése

⁵ Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakgimnázium, Szakközépiskola és Kollégium, Hajdúböszörmény



mellett döntött, melyet a 2016/17-es tanévtől alkalmazunk az előbb említett problémák enyhítésére az AJKP előkészítő évfolyamán (9. AJKP osztály), valamint több szakközépiskolai és szakgimnáziumi osztályban.

Tanulmányom témája a Komplex Instrukciós Program bevezetésének és alkalmazásának helyi sajátosságai és tapasztalatai az AJKP előkészítő évfolyamán. A témaválasztásomat a személyes megtapasztalások, az intézményi innováció bemutatásának és a KIP megismertetésének szándéka indokolja. Iskolám egyedülállóan alkalmazza a KIP-et az AJKP előkészítő évfolyamán, mint minősített KIP-es intézmény.

A célcsoport bemutatása

A hatásvizsgálat célcsoportja a Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakgimnázium, Szakközépiskola és Kollégium jelenlegi 9. AJKP osztálya. Ebben a képzési formában 2005 óta tanítom a természetismeret tantárgyat iskolánk helyi tanterve szerint heti 3 órában. 2017 októberében vezettem be náluk a Komplex Instrukciós Programot, és azóta alkalmazom a tanítási óráim 15 %-ában.

Az elvégzett mérések (Szociometria, CSH vizsgálat), közös beszélgetések, a számukra szervezett témahét és három hetes projekt lehetőséget adott arra, hogy megismerjem az egyes tanulók családi hátterét, erősségeit, fejlesztendő területeit, megértsem gondolkodását, viselkedésének okait. A KIP bevezetése óta bekövetkezett fejlődés jól nyomon követhető a csoportban és az egyes egyének viselkedésében, viszonyulásában (hozzám, társaikhoz, tanuláshoz, iskolához), tanulmányi eredményében is. Rajtuk keresztül mutatom be az előzményeket és elért eredményeket.

Az AJKP nulladik évfolyamán tanító pedagógusok tapasztalatai szerint a hátrányos helyzetű tanulók tudásukat és készségeiket illetően is gyengébb felkészültséggel lépnek be az iskolába, mint a többi tanuló, ezért a programban közreműködő pedagógusoknak oktatási módszereiken is változtatni kellett. Általános véleményük szerint a megszokottnál jóval több időt és energiát kell fordítaniuk az ismeretek megalapozására, vagyis a hiányzó alapismeretek és kompetenciák pótlására, valamint a megszerzett ismeretek és készségek gyakorlására. Az AJKP-s osztályok a gyerekek felkészültségét illetően heterogénebb összetételűek, mint a tanárok által megszokott



általános tantervű osztályok, itt az egyéni felkészültséget és haladási ütemet inkább figyelembe vevő, differenciált oktatási módszerekre van szükség. Mivel ezeknek a gyerekeknek a középiskolai tananyag elsajátítása során is több a problémájuk, a legfontosabb tantárgyak oktatásánál csoportbontást alkalmazunk legalább kilencedik évfolyamon. Ez lehetővé teszi a tanárok és a tanulók közötti kapcsolatok szorosabbra fűzését, a tanulók megismerését. Szintén jellemző, hogy amivel a program az iskolák pedagógusai és a kollégiumi nevelőtanárok szorosabb együttműködését feltételezi, az iskolák tanárai jobban ismerik az AJKP-s tanulók kollégiumi hátterét, életmódját, körülményeit és elfoglaltságait, mint az általában jellemző. Tehát a tanulókkal való törődés nem korlátozódik az iskolai tanórákra, szabadidejük eltöltését is figyelemmel kísérik. (Fehérvári-Liskó, 2006)

A hátrányos helyzetű tanulók oktatása

A 9. évfolyamon az iskolai kudarcot elszenvedő tanulók aránya a többi évfolyamhoz viszonyítva különösen magas, kiváltképp a szakközépiskolai osztályokban. Mayer József: Iskolaelhagyók c. cikkében (Tani-taniOnline) a hátrányos helyzetűek oktatásában alkalmazandó alapelvek egybevágóak a KIP szellemével:

- Legyenek egyértelmű, világos szabályok számukra.
- A hátrányos helyzetű gyermekek képességeivel kapcsolatos elvárásaink legyenek reálisak.
- Pozitívan álljunk hozzá az eredményeikhez, eredménytelenségeiket, hibáikat toleráljuk.
- Segítsünk azoknak a képességeknek, készségeknek felfedezésében, kibontakoztatásában, ahol sikereket érhetnek el.
- A pedagógus személye, viselkedése, életvitele követendő modell legyen számukra.
- Hagyjuk, hogy az interakciós kapcsolatokban a gyermek adhasson, a bennük lévő pozitív energiákat mozgósítsuk.
- Finoman törjük át tiltakozásukat.
- Legyen sok dicséret.
- Minden gyermek kapjon személyre szóló feladatot, amelynek elvégzését ellenőrizzük, értékeljük. (I1. Mayer)



1. Komplex Instrukciós Program

A Komplex Instrukciós Program irodalmával kapcsolatban megállapítható, hogy egyre több forrás áll a téma iránt érdeklődők rendelkezésére, hiszen a módszer egyre nagyobb teret követel a magyar közoktatás egyik legnagyobb kihívásának a megoldási lehetőségei között. A másik oldalról viszont, ha visszatérünk a gyökerekhez, akkor a hiteles források néhány szerzőtől származnak csupán. A külföldi publikációk többnyire a módszer kidolgozóihoz, az amerikai Stanford Egyetem kutatóihoz E. Cohen és R. Lotanhoz vezetnek vissza, míg a magyar nyelvű írások K. Nagy Emese és munkatársai nevéhez köthetők.

Előbbiek nevéhez fűződik a program kifejlesztése, melynek eredményeként ma már egyre szélesebb körben alkalmazzák világszerte. Az Egyesült Államok iskolái mellett sikeresen használják Izraelben és Európa több államában: Belgiumban, Dániában, Olaszországban, Svédországban és Izlandon is. A KIP K. Nagy Emese munkájának köszönhetően, megfelelően a hazai viszonyoknak, 2001-ben Magyarországon is bevezetésre került a Hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskolában, amely azóta a program bázisiskolája. A Komplex Instrukciós Program bemutatása során elsősorban az ő munkájára és saját tapasztalataimra hagyatkozom.

„A módszer legfontosabb elve, a „Mindenki jó valamiben!”, mindenkinek lehetővé teszi a képességei szerinti tanulást, biztosítja a tudásszintjének megfelelő fejlődést. A módszer alkalmas a státuszproblémák kezelésére, a gyengébb tanulók felzárkóztatására, méghozzá a jó képességű, tehetséges tanulók elvesztése nélkül.” (K. Nagy, 2010. p.10.)

A KIP egy speciális kooperatív tanulásszervezési módszer, melynek jellemzője, hogy alkalmazása során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit egyformán fontosnak tartja, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül egyiket sem helyezi előbbre a többinél. A módszer komplexitása a tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti. (K. Nagy, 2015)

A tanuló által vállalt, vagy az esetek többségében kapott szerep (irányító/kistanár, írnok, beszámoló, anyagfelelős, rend- és csendfelelős) függ a feladat típusától, a tanuló erősségeitől, fejlesztendő területeitől és csoportbeli státuszától. Estenként egy tanulónak lehet több szerepe is (hiányzó, vagy kisebb csoportlétszám esetén), illetve a fentiekén kívül más szerepek is elő-



fordulhatnak pl. időfelelős, beszámoló/írnok. Ez utóbbit én személy szerint gyakran alkalmazom, hiszen így megelőzhető az a probléma, hogy nem tudják elolvasni egymás kézírását. A szerepek rotációja fontos követelmény, mivel a különböző szerepeken keresztül mindenkinek meg kell tanulnia a munka irányítását, a beszámolást, a megfelelő és balesetmentes munkavégzést, végeztetést, amely a sikeres csoportmunka egyik feltétele. Segítségével a szociális interakció fejlődik, magas szinten szerveződik, mely végső soron a felnőtté válás egyik követelménye is lesz, munkavállalói kompetenciává válik. Amikor a csoportmunkában a diákok rotálják szerepeiket, tapasztalataiknak átadásával mélyebben megértik a feladatot, más tudáshoz is kapcsolják ismereteiket, így más lehetőségek is megnyílnak előttük. Ez segíti elő az ismeretelsajátítást.

Az én gyakorlatomban a szerepek tanári irányítással kerülnek kiosztásra, így az egyéni képességekhez tudom igazítani a csoportfeladatok elvárható produktumát. Ennek célja az, főként a KIP alkalmazásának a kezdetén, hogy sikerélményhez jusson a beszámoló, ne érje kudarc az elején, legyen kiérdemelt a dicséret.

Az együttműködési szabályok és a szerepek fontos feladata egy olyan helyzet létrehozása, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül is dolgozni.

A csoportfeladatok tervezésénél az egyik alapelv, hogy a csoportok különböző feladatot kapnak. Ezzel kizárjuk a csoportok közötti versenyt. Nem akarják a csoportok gyorsabban, pontosabban, jobban megoldani a feladatot a másikkal. A csoportfeladatok összeállításánál is odafigyelek arra, hogy a tagok kompetenciái, attitűdje a lehető legszínvonalasabb megoldásokat tegye lehetővé és igényelje a lehető legmagasabb szintű együttműködést. A másik, és talán legfontosabb ismérve a Programnak, hogy a feladatok nyitott végűek, többféle megoldást kínálnak, elősegítik a gyerekek egymás közötti interakcióját, kommunikációját, vitáját, és egy központi téma köré csoportosulnak. A diákoknak kiváló lehetőségük nyílik arra, hogy kérdéseket tegyenek fel, több oldalról vizsgálják meg a különböző állításokat, és átgondolják a lehetséges megoldásokat. (K. Nagy, 2015) A tanár részéről talán ezeknek a feladatoknak a kitalálása jelenti a legnagyobb kihívást. A mindennapi gyakorlatban zárt végű, ellenőrizhető, egy esetleg néhány megoldást kínáló feladatokkal dolgozunk. Itt azonban a nyílt végűség a legtöbb esetben azt jelenti, hogy nem tudjuk pontosan, sok esetben azt hisszük,



hogy sejtjük, hogy hogyan fognak gondolkodni diákjaink és mi lesz, milyen lesz a produktum. Ezután ezt a produktumot használjuk fel az egyéni feladatok megalkotásához.

Mivel feltételezzük az együttműködést a csoportmunka során, és azt, hogy mindenki rendelkezik a csoportfeladat megoldásában felhasznált ismeretekkel, a gyerekek a csoportbeszámoló után egyéni, differenciált feladatot kapnak, amely megoldásához minden esetben fel kell használniuk a csoportmunka eredményét. Az egyéni feladatban a tanulók saját szavaikkal írják le a kérdésekre a válaszaikat, és összefoglalják, hogy milyen ismeretet sajátítottak el. Amikor az egyéni feladatokban feltett kérdésekre kell válaszolniuk, megtanulják, hogyan fejezzék ki világosan gondolataikat, és hogyan építsék fel érvelésüket.

A tanár feladata átalakul a tanóra során, állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres véghezvitelére, és arra, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének záloga. Csak akkor szól bele a munkába, ha az elkerülhetetlen; viszont gyakran ösztönzi a tanulókat gondolkodásra és együttműködésre. A tanulók között kialakult különbségeket azzal próbálja meg kezelni, hogy olyan feladatokat választ, amelyek lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában, amely munkáról két csatornán érkezik visszajelzés: a csoportfeladatok és az egyéni feladatok útján. (K. Nagy, 2012)

A KIP bevezetésének indoklása

Iskolánkban megmutatkoznak a szakképző intézményekre, a szakképzésre jellemző negatív ismérvek is: nagyfokú lemorzsolódás, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának növekedése szakiskolai és szakközépiskolai képzésben egyaránt, fegyelmezési és magatartási problémák, nagyszámú fegyelmező intézkedés alkalmazása, az igazolatlan hiányzások számának növekedése. Továbbá problémát jelentett a minden tekintetben heterogén osztályok kezelése: az eltérő szociális háttérű, anyagi kondíciók-



kal, különböző tudással, képesség- és készségszinttel rendelkező tanulók felzárkóztatása, beilleszkedése az iskola közösségébe.

Az intézményi statisztikák adatai alapján a következő megállapítások tehetők:

- magas a lemorzsolódás aránya iskolai és szakközépiskolai szinten egyaránt, nagyon magas azoknak a tanulóknak a száma, akik különféle okokból elhagyják iskolánkat,
- magas az évfolyamismétlők aránya, ugyancsak iskolai és szakközépiskolai szinten is, és nem szabad megfélekedni arról sem, hogy az AJKP képzésben is történtek évismétlések, melyek ellentmondanak a képzés pedagógiai céljainak,
- gondot okoz a tanulóknak egymás elfogadása: életkori sajátosság az, hogy ezek a tanulók nehezen tudják egymást elfogadni, sokszor magukkal sincsenek kibékülve. Nemcsak a külső különbségeket, de a viselkedéssel kapcsolatos különbségeket is nehezen tolerálják. Sokszor kirekesztőek tanuló társaikkal szemben.
- az Országos Kompetenciamérésen a tanulóink többsége az országos átlag alatt teljesít,
- a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma és aránya kimagaslóan magas iskolai szinten és minden képzéstípusban egyaránt,
- az egy főre jutó igazolt és igazolatlan hiányzások száma magas szakközépiskolai, szakgimnáziumi képzésben, kimagasló a kollégisták, azon belül az AJKP-sok körében, hiába tesszük meg a törvényben előírt intézkedéseket, sajnos sok esetben ezeknek nincs visszatartó ereje.
- a fegyverrel szembe fordított intézkedések száma nagyon magas szakközépiskolai képzésben,
- magas az SNI és a BTM-es tanulók száma, akiknek a differenciált oktatása nagyon nehéz. Ezek a tanulók olyan pedagógiai figyelmet igényelnek, amelyet sok esetben szinte lehetetlen teljesíteni. (Végh, 2017/I2)

A KIP bevezetése

A fentiek figyelembevételével olyan intézkedések bevezetésére volt szükség, melynek alkalmazása rövidtávon csökkentheti a fennálló problémákat, hosszabb távon megelőzheti azokat. Mindezekre orvosságul találtuk meg a



Komplex Instrukciós Programot, mely módszertani „forradalmat” idézett elő, iskolánk pedagógiai (módszertani, tanulásszervezési, integrált) megújulását tette szükségessé.

A módszer használatával fejlesztjük a tanulók önértékelését, a társakkal való kooperációt, és jelentősen javul az alacsony státuszú tanulók csoportban elfoglalt helye. A csoportfeladatok mellett az egyéni feladatok is jó szolgálatot tesznek arra, hogy a Pedagógiai Programban vállalt másik nagy feladatunknak is eleget tudjunk tenni: a tehetséggondozást is szolgálják. Mivel személyre szabottan íródnak az egyéni feladatok, a jobb képességű tanulók kaphatnak olyan elgondolkodtató, problémamegoldó kérdéseket, amelyek az egyéni fejlesztésüket is segítik. Ezáltal egy új pedagógiai szemlélet honosodhat meg iskolánkban, hiszen a „mindenki tehetséges valamiben” szabály nem csak a tanulókról szól, hanem a pedagógusokról is, akik innovációs képességeiket és kreativitásukat megmutathatják a KIP-es tanórákon, foglalkozásokon. (Végh, 2017)

A Komplex Instrukció hatása

A Komplex Instrukciós Program bevezetése és alkalmazása nagy hatással volt a pedagógusokra, a tanulócsoporthoz és az egyes tanulóira is. A program működésével, hatásaival, a tanári és tanulói attitűdökkel kapcsolatban kérdőíves felmérést készítettem, melynek eredményei fontos részét képezik a program értékelésének, eredményeinek. Azért választottam a kérdőíves adatgyűjtést, mert így gyorsan, könnyen feldolgozható adathalmazt kaptam, amely diagramon ábrázolva áttekinthető, jól elemezhető. Céлом annak igazolása volt, hogy a program miként befolyásolta, változtatta meg a résztvevők szerepét, tevékenységét, megítélését a tanulás-tanítási folyamat során, konkrétan a tanítási órákon. A kérdőívek összeállításakor a K. Nagy Emese: KIP-könyv I-II-ben található kérdőíveket vettem alapul, melyeket az iskolánk tanulóinak és tanárainak az adottságaihoz alakítottam. A kérdőíveken 1-től 5-ig terjedő skálán hasonlíthatták össze a hagyományos és a KIP-es órákat.

A KIP eredményeinek vizsgálata során interjút készítettem az implementáló pedagógusokkal, ezzel az volt a céлом, hogy megismerjem az alkalma-

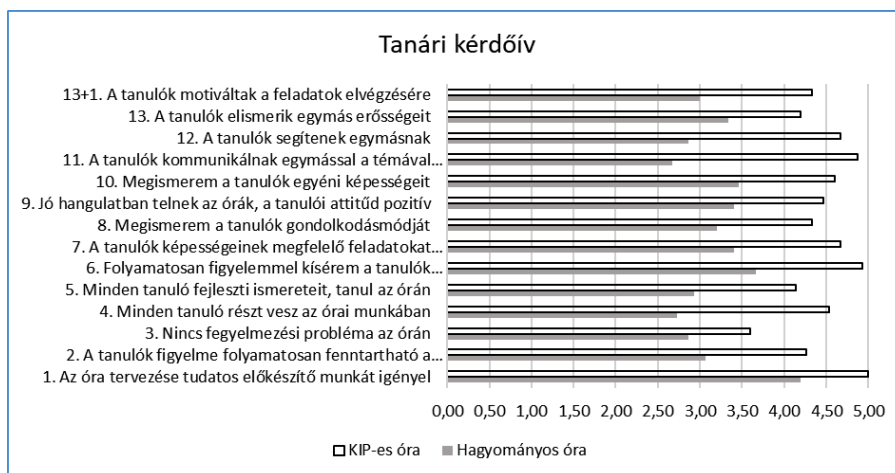


zó pedagógusok elvárásait, azt hogy hogyan vélekednek, milyen aggályaik voltak a komplex instrukció bevezetésével, megvalósíthatóságával kapcsolatban. A kérdések kitértek a tanulói attitűdök és kompetenciák változására, a tanuló-tanuló, tanár-tanuló kapcsolatok alakulására, valamint kíváncsi voltam arra, hogyan értékelik a pedagógusok saját kompetenciáiknak az esetleges fejlődését. A vizsgálatban résztvevő csoport nemre, korra, tanítási gyakorlatra nézve igen heterogén volt. A kérdőívet 6 férfi és 8 nő töltötte ki, ketten pályájuk elején jártak a többiek sokéves tapasztalattal rendelkeztek. Egyetlen közös vonásuk volt, az hogy az első csoportban vettek részt a KIP-es képzésben, és részt vettek az intézményi bevezetésében.

Tanári kérdőívek eredményei

A KIP módszert alkalmazó pedagógusok egyértelműen a program hatékonysága mellett foglaltak állást. A kritériumok szinte mindegyikénél a hagyományos tanulásszervezési módok egy egészszel alul maradtak a komplex instrukcióval szemben. A hagyományos tanórák eredményei is szakgimnáziumi osztályban jellemzőek, szakközépiskolában ettől gyengébb eredmények születtek.

1. ábra: Tanári kérdőívek eredményei



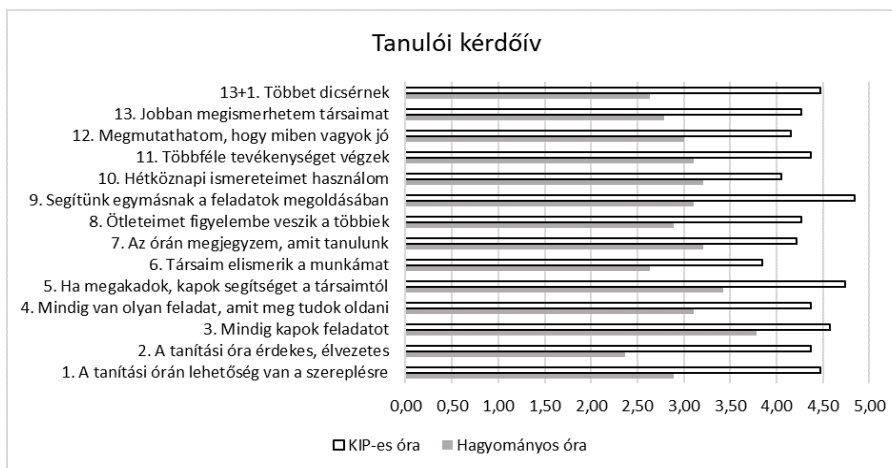
Forrás: (K. Nagy 2015. saját adatok alapján szerkesztve)



Tanulói kérdőívek eredményei

A tanulói kérdőívek név nélkül kerültek felvételre, a 9. AJKP osztályban 24 fő vett részt a vizsgálatban, de mivel jelen voltam a kitöltésénél, érdekes dologra lettem figyelmes. A gyengébb képességű, alacsonyabb státuszú tanulóknál szignifikánsabb különbség mutatkozott a hagyományos és a KIP-es óra megítélése között több kérdésben. Főleg azokban, amelyek a státuszkezelésben játszanak szerepet (ötleteimet figyelembe veszik a többiek, társaim elismerik a munkámat, mindig van olyan feladat, amit meg tudok oldani). A diákok részéről a legkisebb különbség a „mindig kapok feladatot” kritériumnál jelentkezett, mivel kollégáim jellemzően a hagyományos csoportmunka, vagy a frontális osztálymunka során is adnak egyéni feladatokat a tanulóknak, bár ezek többségükben nem differenciáltak, vagy személyre szabottak.

2. ábra: Tanulói kérdőívek eredményei



Forrás: (K. Nagy 2015. saját adatok alapján szerkesztve)

A tanári interjúk tapasztalatai

A tanári interjú elemzése közben minden esetben, minden válaszban a pozitív attitűd érződött a programmal kapcsolatban, jelen tanulmányban csak a célcsoportban tanító tanárok válaszait összegzem. Arra a kérdésre, hogy milyen elvárásaik voltak a pedagógusoknak a KIP módszerrel szem-



ben, mielőtt bevezetésre került, a megkérdezettek többsége úgy válaszolt, hogy nem volt ismerete, keveset tudott a módszerről ezért fenntartásai voltak. A módszer bevezetése előtt az iskolavezetés igyekezett széleskörű tájékoztatást nyújtani a programban rejlő lehetőségekről.

A „Hogyan változott a tanulók hozzáállása a tanórai munkához, tantárgyának tanulásához?” kérdésre adott válaszok azt igazolják, hogy a KIP bevezetése a mi iskolánkban is hamar érezte jótékony hatását. A válaszadók arról nyilatkoztak, hogy a tanulók örömmel várták az órákat, szívesen végezték a feladatokat csoportokban, azok a tanulók is sikerélményhez jutottak, akik máskor kevesebbet dolgoztak, vagy státuszuk alacsonyabb volt, mint az osztály többi tagjáé.

Az interjú harmadik kérdésében arra kerestem a választ, hogy hogyan változott a tanárok kapcsolata a tanulókkal, attitűdje a csoporttal, egyes diákokkal szemben? A válaszok alapján megállapítható, hogy az egyes tanulók, és az egész csoport képességeinek, gondolkodásának megismerése elengedhetetlen része a KIP alkalmazásának. Az egyéni feladatok személyre szabása, az óra végi értékelések tanulókhöz igazítása nagyobb odafigyelést, szorosabb tanár-tanuló kapcsolatot igényel.

Arra a kérdésre, hogy mely kompetenciák fejlődését látja a csoportban, egyes tanulók esetében sokféle válasz született. A válaszolók többsége első helyen említi a csoportban a szociális és társas kompetenciák fejlődését, amelyek a csoportfeladatok közös megoldásának és az egyéni feladatokban igényelhető és adható segítségnek köszönhető.

Az utolsó kérdésem arra irányult, hogy hogyan változtatja meg a KIP a pedagógus kompetenciáit, gondolkodásmódját, tervező munkáját. Kollégáim úgy gondolják, hogy a módszer bevezetésének egyik feltétele, hogy „KIP-esen” kell gondolkodni. Ez vonatkozik egyrészt a tananyag tervezésére, hiszen ezeknek az óráknak az előkészítésénél figyelembe kell venni speciális szempontokat is, másrészt a tanulók egyéniségét is ismerni kell. A tudatos óratervezés elengedhetetlen, ez mindenképpen tanári kompetenciákat is fejleszt.

Személyes tapasztalatok

A 2017/2018-as tanévben az AJKP előkészítő évfolyamán 2017. októbertől óta alkalmazzuk kollégáimmal a Komplex Instrukciót. Elmondhatom,



hogy a gyerekeknek általában nagyon tetszik, hogy közösen kell megoldani a feladatokat, egyrészt mert ezek újszerűek, van hely és idő többet kommunikálni, másrészt a kollektív felelősség valahogy könnyebbé teszi számukra a feladatmegoldást, nincs szorongás, stressz a gyengébb képességű tanulóknál. Az osztályban a csoportalakításkor elsődleges szempont az volt, hogy heterogén csoportok jöjjenek létre (nem, képesség, szociálisháttér stb.). A csoportok öt KIP-es óra után újraszerveződnek az előbbi szempontok szerint. Az első alkalommal, figyelembe vettem a társas kapcsolatokat is, szempont volt az is, hogy a baráti társaságok nagyjából együtt dolgozzanak. A második csoportalakításnál ez már nem volt szempont, hiszen ekkorra megismerték egymást, és nem volt olyan tanuló, akivel nem akartak együtt dolgozni társaik.

Úgy látom, hogy a gyengébb képességű tanulók profitálnak elsőként az így megvalósított munkából. A differenciált feladatoknak köszönhetően elsősorban önbizalmuk nőtt, ki tudnak állni társaik elé, kommunikálnak, beszámolnak, irányítanak. Akad egy-két fő, aki szívesen lenne „utazó” a csoportban, és van olyan, aki inkább megoldaná társa helyett a feladatot, csak tudjanak gyorsabban haladni. Ezért az első komoly feladat számomra az óratervezés során az, hogy a kiadott feladataim ténylegesen nyílt végűek legyenek, csak közösen munkálkodva legyenek megoldhatók. A másik el nem hanyagolható tény, hogy egy ilyen órára való felkészülés bizony több időbe kerül, mint a hagyományosan, frontálisan vezetett órák esetében. A KIP-es órákon magatartási probléma nincs, egy-két ilyen óra után megszokják és megtanulják, mekkora a megfelelő hangerő, amit a társ még hall, és a szomszéd asztalnál dolgozókat sem zavarja. Ha a nagy munkában kissé mégis felerősödik a „zajsztint”, a rend és csendfelelősök mérsékelik a hangerőt.

A KIP rendszeres alkalmazásával én is megtanultam, hogy fontos a csoportfeladatok megfogalmazása, és az, hogy az elvégzendő feladatok minősége és mennyisége koherens legyen az egyéni képességekkel. A feladatok összeállításánál törekszem az érthető, világos és egyszerű megfogalmazásra, ha szükséges magyarázatot is fűzök hozzá. Megtanultuk, hogy hogyan néz ki egy interjú, egy keresztrejtvény, plakát vagy éppen hogyan kell megszerkeszteni egy grafikont. Az elvárt színvonalú csoportmunkákhoz és produktumhoz segédanyagokat, forrásokat, előzetes információkat biztosítok,



így néhány hét után a tanulók együttműködése sikeressé, az óra végi pozitív visszacsatolás megalapozottá, reálissá, hitelessé vált.

Összegzés

Az iskolánkban a Komplex Instrukciós Programot implementáló tanárok munkájuk során bebizonyították, hogy érdemes a Hejőkeresztúri modell alkalmazni hátrányos helyzetű gyermekek esetében. Sokféle helyzetben láttuk – beleértve az olyan környezetet is, ahol hiányzott a megfelelő támogatás –, hogy ezek a módszerek azoknak a tanároknak valók, akik a hátrányos helyzetű iskolákra jellemző sokféle és gyakran nehéz körülmények között dolgoznak. A KIP eredményeit meg kellene ismernie minden hasonló környezetben dolgozó pedagógusnak, az oktatás egészét meghatározó, illetve a tanulási környezet kialakításáért felelős iskolai vezetőnek, a tantervfejlesztőnek, a fenntartói és az állami döntéshozónak, a tanárképzés szereplőinek is.

Nem vitatja senki, hogy az ilyen módszerek alkalmazása igen kemény munkát jelent. Az iskolánkban dolgozó tanárok közül azok, akik preferálják a komplex instrukcióval megvalósított tanítást, hajlandóak erőfeszítéseket tenni azért, hogy az iskolával szemben ambivalens érzéseket tápláló gyerekekben kialakuljon a saját előrehaladásuk miatti felelősségérzet. Hajlandóak olyan iskolai foglalkozásokat szervezni, amelyek nagyobb teljesítményt követelnek a tanulóktól, és alkalmasak arra, hogy fenntartsák a sokféle háttérrel és képességgel rendelkező gyermek tanulás iránti lelkesedését, motivációját.

A tanulói kérdőívek eredményei alapján belátható, hogy a Komplex Instrukciós Program adaptációjával azoknak az iskoláknak az útjára léptünk, akik vallják: „Minden gyerek számít”. A magas színvonalon szervezett csoportmunka a tanulók egymástól független gondolkodását, kreativitását problémamegoldó képességét fejleszti. A gyerekeknek szívesen vesznek részt a csoportmunkában, eredményesebbnek tartják a KIP-es órákat a hagyományosnál.

A KIP lehetőséget ad a pedagógusoknak arra, hogy jobban megismerjék a rájuk bízott tanulókat, azok erősségeit, fejlesztendő területeit. Ezt felhasználva egyénre szabott feladatokat és értékelést adjanak, javul a tanuló és



tanár közötti kommunikáció, jobb lesz a tanulmányi eredmény, csökken a lemorzsolódás veszélye. A KIP-et alkalmazó pedagógusok szerint a módszer több lehetőséget ad a képességek kibontakoztatására, a tanulók megismerésére, motiválására, a heterogenitás kezelésére.

A kooperatív munka során magatartásbeli változások figyelhetők meg, a gyerekek koncentrációja javul, fegyelmezettebbekké válnak, a fegyelmező intézkedések száma és a hiányzások száma pedig csökken. Az osztállyal eltöltött idő, tapasztalat és a tanárban történt beszélgetések erősítenek meg abban, hogy KIP bevezetésével a tanulók szívesebben járnak iskolába, erősödik önbizalmuk, figyelnek társaikra, erősödik a csoportkohézió, javul a tanulmányi eredményük.

A program szépen lassan átalakítja a pedagógusok gondolkodását a gyerekekről, a tananyagról, az egész tanulás-tanítási folyamatról, kimotoztatja őket a komfortzónájukból. Nyílt végű feladatokban kezdünk el gondolkodni, megindul a fantáziánk, kreatívabbak leszünk, nem csak a KIP-es órán, hanem más órákon is. Megtanulunk dicsérni, pozitívabb lesz a hozzáállásunk, észrevesszük a „kis jót” is a tanulók munkáiban, órai tevékenységében, és nem csak KIP-es órán. Mi is kíváncsiak leszünk a másik kolléga óráira, óraterveire, csoport és egyéni feladataira, arra, hogyan dicsér, motivál, mi a „nagy gondolata”. Elindul egy pedagógiai kommunikáció a jó ötletekről, kudarcokról, tanulói teljesítményekről, nem félünk kérdezni, véleményt cserélni és nem okoz problémát, ha valaki szeretné megnézni az óránkat.

Remélem, hogy a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását szorgalmazó, a lemorzsolódás veszélyét elhárítani kívánó pedagógus kollégáim továbbra is élnek a KIP-ben rejlő lehetőségekkel. A Komplex Instrukciós Program meghatározza azokat a módszertani elemeket, követendő szabályokat, viselkedési normákat, tanítási-tanulási stratégiákat, amelyek közelebb viszik a tanárokat ahhoz a célkitűzéshez, hogy az alacsony jövedelmi háttérű gyerekeket fokozott tanulási élményben részesítsék a középiskolában is.

„A jövő iskolája inkább olyan benyomást kelt, mint a realista színpad; a néző azt hiszi, egy darab valóságos, véletlen életet lesett meg, mindennapi emberek társalgását, s csak fokról fokra jön rá, hogy ezt az életdarabot magasabb cél szerint választották és preparálták ki, véletlenei mögött szimbólumok rögzítik a szabályszerűt, szereplői mögött egy-egy szétnyíló



életsvan, mellyel a világ egy-egy aspektusa jön be az egyszerű szobába.”
(Németh, 1986. p.1.)

Felhasznált irodalom

Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006): Az Arany János Program hatásvizsgálata Bp. Felsőoktatási Kutatóintézet

K. Nagy Emese (2010): Virágzik a lélekfa. Integrált nevelés az IV. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvodában In Németh Szilvia (szerk) HH-s gyermekek a közoktatásban Bp. RAABE Kiadó

K. Nagy Emese (2012): Több mint csoportmunka, Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó

K. Nagy Emese (2015): KIP-könyv I-II., Miskolc Miskolci Egyetemi Kiadó

Németh László (1986): Levél egy kultúrpolitikushoz, Valóság, 1986. június, p. 1-45.

Végh Attila (2017): Komplex Instrukciós Program (KIP) a szakképzésben, letöltve: <http://www.veghattila.hu/cikkek/erdekessegek/komplex-instrukcios-program--kip--a-szakkepzesben.html> 2018.02.24.

Internetes források:

I1, http://www.tani-tani.info/081_mayer 2018.02.15.

I2, <http://hbmgi.hu/komplex-instrukcios-program/> 2018.02.24.



ERDŐS IMRÉNÉ⁸

intézményvezető

A SZEGREGÁTUM ÉS A HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI KINCSKERESŐ ÓVODA

„Semmi sem tudok megtanítani olyan gyereket,
aki nem szeret engem.”

/Eötvös József/

A szegregátum és az óvoda

A nevelési év előkészítésének jó gyakorlata a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában

Az óvodai nevelés országos alapprogramjában hangsúlyossá váltak a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelését támogató szemlélet változásait megalapozó elvek. Fontos szerepet kap a hátrányt csökkentő pedagógiai attitűd, és figyelembe kell venni a családok életében és a családi nevelésben bekövetkezett változásokat. Mivel a fenti elvek az óvodai nevelés minden szegmensét érintik, elengedhetetlen a lokális körülmények fegyelsembevétele. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében tudnunk kell, hogy évente milyen arányban, milyen családi háttérrel rendelkező gyermekek érkeznek az óvodába. Az sem mindegy, hogy milyen arányban vannak jelen a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, óvodai illetve csoportszinten.

Az óvodánk a kb. 4500 fős Déli-lucernás városrész egyetlen közintézménye, s ahogyan a városi dokumentumokban szerepel, a romák tradicionális lakóhelye. Az óvoda mellett, attól 150-200 méterre egy nagyobb kiterjedésű szegregátum található, amely komfort nélküli sorházakból (régii „CS” lakás) és a környékén megvásárolt vagy épített, mára nagyon lepusztult állapotú lakásokból áll.

Intézményvezetőként úgy látom, tapasztalom, hogy akkor vagyunk eredményesek, ha koncepcióban, rendszerben gondolkodunk, és minden változ-

⁸ Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda



tatást alapos felmérés előz meg. Gyakran esünk abba a hibába, hogy nagyon alapos, pár évig használható felmérést készítünk el, és ezeket a későbbiekben nem folytatjuk, nem aktualizáljuk, így sem a pozitív, sem pedig a negatív változásokat nem érzékeljük. A Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda most bemutatott jó gyakorlata hosszú évek folyamán alakult ki. Amikor egy-egy jó gyakorlat részletet bevezettünk, az szinte rögtön generált egy másik olyan területet, ahol szükség volt a változtatásra. Most elsősorban azt az elemet emelem ki, amely gyakorlat egy 50%-nál magasabb arányú halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelését felvállaló óvodában folyik, hiszen az elhelyezkedésünkből következik, hogy roma gyermekek minden nevelési évben valamilyen arányban megjelennek az óvodában. Hosszú évek tapasztalata, hogy a roma gyermekek szinte kivétel nélkül szobatiszták, pelenka nélkül érkeznek. A folyóvízes mosdó-WC-t nem mind-egyikük ismeri, és gyakran érkeznek olyan környezetből, ahol az ürgödrös WC is hiányzik. A gondozási feladatok így különös hangsúlyt kapnak, az óvodában ismerkednek meg a mosdó- és WC használattal vagy az evőeszközökkel. Mindezt az ismeretet úgy sajátítja el a gyermek, hogy vagy egyáltalán nem beszél, vagy csak néhány szót mond: utánzás útján, ami többek között az egyik, de nem az egyetlen pozitívuma a vegyes életkorú óvodai csoportoknak. Gyakori, hogy még az óvodába lépéskor is szopnak a gyermekek, és ismeretlen számukra az óvodában biztosított étel.

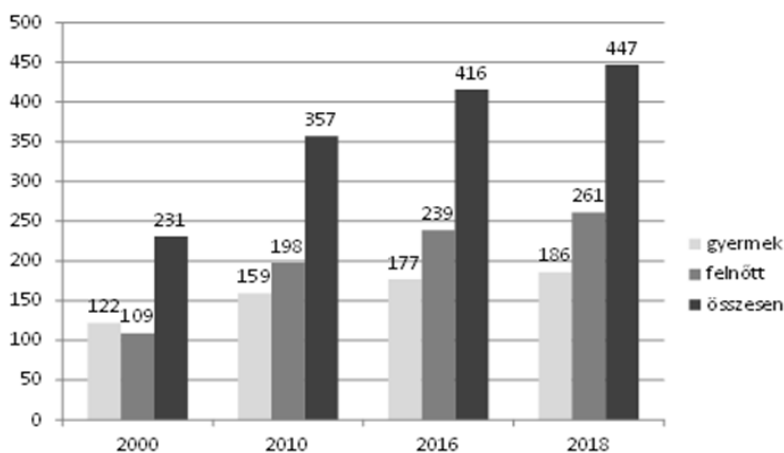
2000-ben az egyik nevelési évről a másikra megjelenő nagyobb számú roma gyermek felkészületlenül ért bennünket, bár tudtuk, hogy több gyermek született, de pontos adataink nem voltak. A problémát az intézmény vezetőjeként jeleztem ugyan a fenntartó önkormányzatnak, hiszen a szegregálódást mindenképpen szerettem volna elkerülni, de adatok hiányában sem körzetszűkítést, sem más érdemi intézkedést nem tudtam elérni. Ekkor kezdtem el az akkori Cigány Kisebbségi Önkormányzat adatbázisára építve elkészíteni az első szociotérképet. Az első felmérésnél sok minden nem derült ki az adatokból, hiszen nem volt viszonyítási alap, de azt sikerült elérnem, hogy az önkormányzat egy napirendi pontban megtárgyalta a kialakult helyzetet. Az azóta eltelt időben kétfévente készítem el a felmérést, így lehet látni a demográfiai trendet, az ütemesen emelkedő gyermeklétszámra fokozatosan fel lehet készülni. Azt is látom, és a gyakorlat be is bizonyította, hogy az általános iskola felső tagozatán tanuló gyermekek magasabb száma rövidebb távon, már előrevetíti a megszületendő gyermekek számának



emelkedését is. A felső tagozatot gyakran nem fejezik be a gyermekek, mert családot alapítanak, s a lányok 16 éves korukra megszülik első gyermeküket – különösen igaz ez a magántanulókra. A szülők életkora iskolázottsága/iskolázatlansága az óvoda számára azt is jelenti, nagyon fiatal szülőkkel kell kapcsolatot építeni, akik néha maguk is gyermekként viselkednek. Probléma ez az iskolázatlanság újratermelődése miatt is, s azért is, mert a szülő a kudarcos iskolai karrierje miatt egy bizalmatlan attitűddel közeledik az óvodához és az óvodapedagógushoz.

Az 1. ábra az összesített adatokat tartalmazza, nem közlöm a két évenkénti adatokat, a változás nagyobb intervallumot figyelembe véve is érzékelhető. Míg 2000-ben 122 volt a gyermekek száma, 2018-ra már 186 gyermekkel kell számolni az intézményeknek.

1. ábra: Roma lakosok száma, főben megadva a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda felvételi körzetében lévő szegregátumban



Forrás: saját szerkesztés

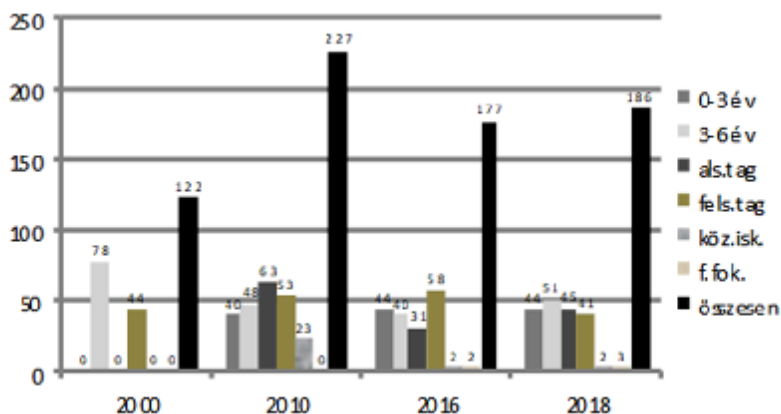
Az 1. számú ábrán látható, hogy 18 év alatt a lakosság száma szinte megduplázódott. 25 gyermek van nevelésbe véve, akik a grafikonon nem szerepelnek – egy részüknek a visszagondozása folyamatban van. Azok a gyermekek kerülnek visszagondozásra, akik már nem tankötelesek, s a nevelőszülő a további nevelésüket nem vállalja. Az több, mint érdekes, hogy a nevelésbe vett gyermekek túlnyomó részének van születési családjában nevelkedő kisebb testvére, akik közül van, aki nincs is védelembe véve, mert



a szülő a tőle telhető gondossággal neveli a kisebb gyermekeket. Vannak ki-költözők a város más településrészeire, de jellemző, hogy napközben inkább a szegregátumban lakó rokonoknál tartózkodnak.

Az óvoda szempontjából a gyermekek életkori megoszlása nagyon fontos, hiszen az óvodások mellett fontos tudnunk a 0-3 éves gyermekek számát is. Az első felmérésnél a gyermekek számát életkor szerint még nem bontottam meg, de később szükségét éreztem, hogy az életkor szerinti bontással a következő években óvodába érkező gyermekekről is legyen információ. A 2019/2020-as nevelési évre 31 gyermek kérte felvételét az óvodába, akik közül 25 gyermek a szegregátumban élő halmozottan hátrányos helyzetű roma gyermek, de ismerve az előző évek adatait, ez nem ért bennünket váratlanul. A 2. számú ábrából ugyanakkor az is kiolvasható, hogy középfokú képzésben és felsőfokú képzésben nagyon minimális gyermek tanul. 2010-ben kiugróan magas volt az alsó és felső tagozaton tanuló általános iskolás gyermekek száma, s már előre lehetett tudni, hogy ha ezek a gyermekek nem tanulnak tovább a 8. osztály befejezése után, családot alapítanak.

2. számú ábra: a roma gyermekek életkori megoszlása, főben megadva a Hajdú-böszörményi Kincskereső Óvoda felvételi körzetében lévő szegregátumban



Forrás: saját szerkesztés

A szegregátum leginkább négy utcát érint. Van néhány család, akik a szegregátum peremén laknak. A négy utca lakói nemcsak esetlegesen költöztek azokba az utcákba, ahol jelenleg élnek, hanem a családi kötelékek is



befolyásolták a szociálpolitikai kedvezményel vásárolt vagy épített házak helyét, melyek az önkormányzati sorházak szomszédságában találhatóak. Az önkormányzati sorházakat bérlet útján igénylik, s itt is megfigyelhető, hogy milyen fontos szempont a családi kötelék. Gyakran az egyes családok a páros és páratlan oldal szempontjából is vagy „testvérei”, vagy inkább „ellen-ségei” egymásnak. Az óvodának a családok egymás közötti viszonyát fontos ismerni, hiszen az öt óvodai csoportban úgy kell elosztanom a gyermekeket, hogy egymással haragos viszonyban, anyagi függőségben levő családok gyermekei ne kerüljenek egy csoportba. Ugyanakkor a roma közösség értékei szerint „testvérként” ismerem el az unokatestvéreket, nagynéni vagy nagybácsi rokoni kapcsolatot, és egy csoportba osztom be ezeket a gyermekeket. Aki a romák kapcsolataiban akár minimálisan is járatos, tudja, hogy leghamarabb a gyermekek miatt van néha verekedésig fajuló konfliktus a szülők között, de ha rokon gyermekek „bántják” egymást, az megbocsájt-ható. „Otthon is így szokták” – intézik el egy kézlegyintéssel, és nincs belőle hetekig tartó vita, veszekedés.

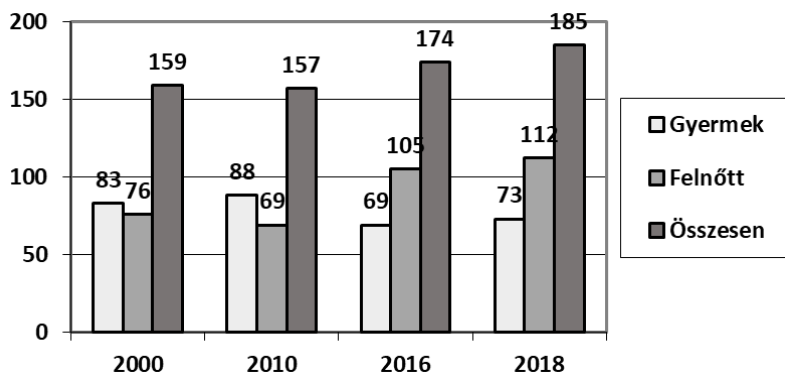
Ahhoz, hogy a fenti összefüggéseket lássuk, nem elegendő az összesített adat, hanem utcánkénti adatokra is szükségünk van. Ezért utcánként is elkészítettem a diagramot. A számszerű adatok mellett az is látszik, hogy a közös élettérben nincs minta, nincs húzóerő, egymástól veszik a mintát, ami nem mindig pozitív. „Kitörnének innen, ha tudnánk, de innen kikerülni szinte lehetetlen.” – mondta az egyik szülő.

A Bolyai János utca egyik felében laknak a romák, a másik felében az egyre idősebb korú nem roma lakosok.

A 3. számú ábrán látható roma lakos részben önkormányzati, részben magántulajdonú lakásban lakik a 250-300 méter hosszúságú utca szakaszon, az utca mindkét oldalán. Ilyen zsúfolt lakókörnyezetben szinte mindennapos a gyermekek miatti konfliktus, ami hatással van az óvodára is.



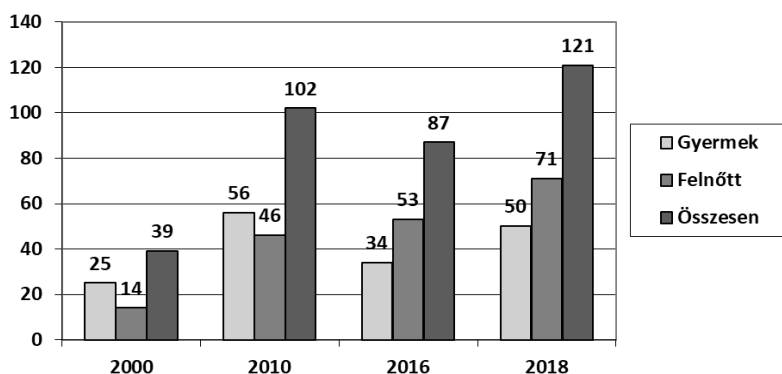
3. számú ábra: Roma lakosok száma, főben megadva, a Bolyai János utcában



Forrás: saját szerkesztés

A 4. számú ábrán látható a legnagyobb méretű emelkedés. A lakosság számának ellenére mutat igen nagyfokú növekedést, hogy ebben az utcában bontott le az önkormányzat egy életveszélyessé vált lakásos sorházat, így ebben az utcában már csak magán tulajdonú lakások vannak. A lakások minden helyiségében él egy-egy család. „Szoba” lett a konyhából, a spájzból, a fürdőszobából, az előtérből, de még a kazánházból is. Itt a legmagasabb a fiatalokban szülő lányok száma.

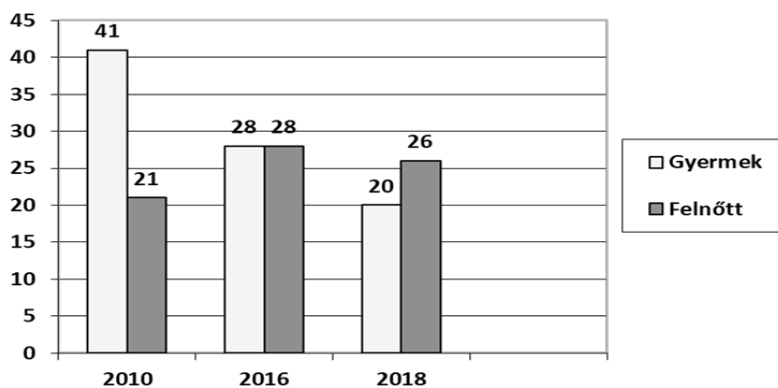
4. számú ábra: Roma lakosok száma, főben megadva, a Liszt Ferenc utcában



Forrás: saját szerkesztés



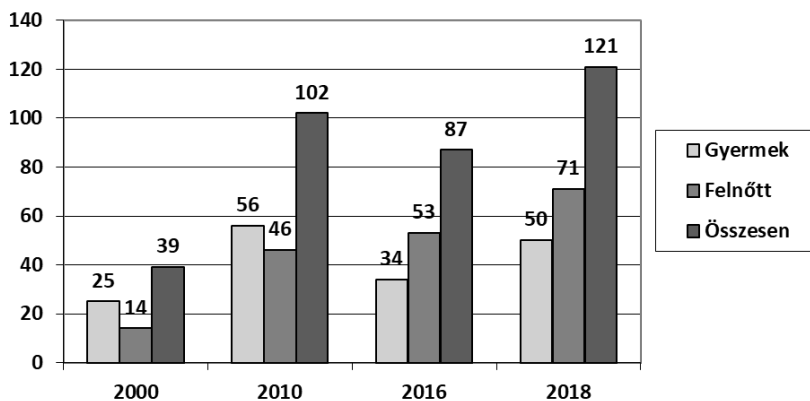
5. számú ábra: Roma lakosok száma, főben megadva a Martinovics Ignác utcában



Forrás: saját szerkesztés

A Martinovics Ignác utcából nyílnak a Bolyai János, a Liszt Ferenc és a Bíró Lajos utcák. 2010-ig nem volt roma lakos ebben az utcában. Az elmúlt években itt nem volt emelkedés, igaz, sem itt, sem a terület más részein nem volt lehetősége a romáknak állami támogatással házat vásárolni.

6. számú ábra: Roma lakosok száma, főben megadva, a Bíró Lajos utcában

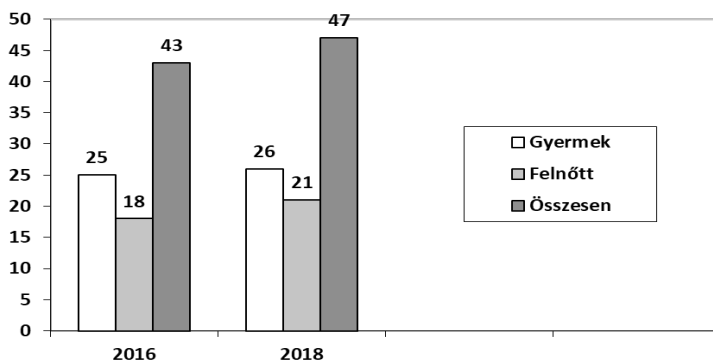


Forrás: saját szerkesztés

2000-ben az önkormányzat magántulajdonba adta a Bíró Lajos utcai sorházat. A lakosok egymás között adják-veszik a házakat, de annak írásos nyoma általában nincs. A legtöbb gyermek /15 fő/ az itt lakók családjából került átmeneti nevelésbe.



7. számú ábra Roma lakosok száma, főben megadva, egyéb utcákban



Forrás: saját szerkesztés

A 7. számú. ábrán látható utcák a szegregátum szélein találhatóak. Részben magántulajdonú lakásban, részben albérletben élnek itt romák, akik 2015-ben költöztek ide leginkább a szegregátum valamelyik utcájából.

A 2018/19-es nevelési évben 61 halmozottan hátrányos helyzetű gyermek volt az óvodában. Nagyon sok gondot jelentett a szülőkkel kapcsolatos kommunikáció. Egy-egy kérdőív kitöltésénél, anamnézis felvételénél nagyon sok segítséget kellett adni a szülőnek, hogy megértse a kérdést. Írni nem tudnak és nem is szeretnek, „elfelejtették” a betűket, így a pedagógusok szó szerint írják le az egyes kérdésekre adott válaszokat.

A 2019/2020-as nevelési évben a felvételre jelentkező gyermekek 80%-a a szegregátumból érkező halmozottan hátrányos helyzetű roma gyermek. A zsúfolt lakáskörülmények miatt nemcsak a három éves gyermekek jelentkeznek az óvodába, hanem a védelembe vett, három éves kort be nem töltő gyermekek óvodai felvételét is kérik a szülők. A szinte naprakész felmérés nemcsak a gyermekek fogadására való felkészülést segítette, hanem a gyermekek csoportba sorolását is.

A szövegértés, az írás és olvasás olyan alacsony színvonalú a szülők körében, hogy segítség nélkül a rendszeres gyermekvédelmi támogatást sem képesek megigényelni. A fejlődési napló anamnézise alapján megnéztem a szülők iskolai végzettségét. A 61 halmozottan hátrányos helyzetű gyermek 47 családban nevelkedik. 25 olyan család van, ahol az első gyermek jött ebben a nevelési évben óvodába, s ezek az anyák 20 évnél fiatalabbak, vagy alig több mint 20 évesek. A 47 család tekintetében mindössze 15 gyermek



nevelkedik olyan családban ahol apa is anya is nappali rendszerű oktatás keretében fejezte be a nyolc általánost, 12 gyermek pedig olyan családban él, ahol az eltérő tantervű iskolában fejezte be mindkét szülő a nyolc osztályt. A többi gyermek olyan családban nevelkedik, ahol egyik szülő sem végezte el az általános iskolát. Van, aki az alsó tagozatot sem fejezte be. Ennek azért van jelentősége, mert ezek a fiatal szülők már a XXI. században voltak iskolások, integrált körülmények között jártak általános iskolába, s az alapismeretek tekintetében (írás, olvasás, számolás, szövegértés) alacsonyabb színvonalú a tudásuk, mint amit az előző években tapasztaltunk. Ha a szülők iskolai végzettségét nézzük, egy kudarcos iskolai karriert látunk. Az óvoda helyzetét ez azért nehezíti, mert a szülőnek az oktatási rendszerrel kapcsolatos attitűdje inkább negatív, még akkor is, ha a szülő már járt óvodába néhány évet, hiszen a három éves kortól kötelező óvodába járás 2015-ben került bevezetésre.

Összegzés

A felmérés elkészítése segíti, kiszámíthatóvá teszi óvodapedagógusi munkánkat, azonban nem helyettesíti a családokkal való közvetlen kapcsolatunkat. Valamennyi bemutatott grafikon jelzi a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű roma gyermekek növekvő számát, a numerikus kimutató segít, de nem helyettesíti az óvodapedagógusok családlátogatásait, ahol mindig szívesen fogadják az óvodapedagógust. Amikor beiratkozás után, a nevelési év kezdetén, vagy egy téli időszakban meglátogatjuk a családot, akkor szembesülünk igazán azzal, hogy mi is az a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet, mit jelent egy zsúfolt roma telepen élni. Sokszor csodálkozunk el rajta, hogy a gyermekek zöme tiszta ruhába, egyre gyakrabban öblítő illattal, frissen fürdetve és fésülve érkezik meg az óvodába, amit néhány év alatt sikerült elérni. Az óvodapedagógusok mindennapi munkája szempontjából nem mindegy, hogy a csoportban milyen arányban vannak jelen hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű roma gyermekek.

Az óvoda nemcsak a gyermeket neveli, hatással van a családra is, elsősorban az anyát segítjük, hogy anyai szerepének minél jobban meg tudjon felelni, mert iskolai végzettsége ugyan alacsony, de a gyermekeit nagyon szereti.



Ha az óvodapedagógus elfogadó attitűddel és megfelelő kommunikációval közeledik az anyához, lehet, hogy lassabban, de szinte mindent el tud érni.

A felmérést nemcsak az óvodai tervezésnél használjuk, megküldjük a fenntartó önkormányzatnak is, mert sem pedagógiai, sem költségvetési szempontból nem mindegy, hogy milyen arányban vannak jelen egy-egy óvodában a mélyszegénységben élő roma gyermekek. Megküldjük azért is, mert különösen esélyegyenlőségi pályázatoknál, előnyös a trendet kimutató felmérés.

A Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában megvalósuló „jó gyakorlat” egy elemét ismertettem, s azzal a céllal adom közre, hogy „Csak úgy tudunk megfelelni gyorsan változó környezetünknek, ha folyamatosan tervezünk és ismerünk minden egyes lehetőséget, mely előttünk áll. Ha minden problémát, akkor akarunk megoldani, amikor ténylegesen elénk kerül, egész egyszerűen elborít a megoldandó feladatok tengere.” (Newt Gingrich)

Felhasznált irodalom

- Vargáné Nagy Anikó Ph.D – Molnár Balázs Ph.D (2017) Szerepelvárások és szerepértelmezések roma kulturális háttérű családokban Családi nevelés 2.Szerkesztette Vargáné Dr Nagy Anikó Didakt Kft
- Pásztor Rita Gizella (2017) A roma fiatalok továbbtanulási perspektívái Peremhelyzetben II romológiai írások /2017/ Szerkesztette Biczó Gábor és Bálint Péter Debrecen
- Kapitány Balázs – Spéder Zsolt (2015) Gyermekvállalás In Monostori J - Őri P – Spéder Zs (szerk.) Demográfiai portré 2015. Jelentés a magyar népesség helyzetéről KSH NKI, Budapest:41-56.
- Pénzes János Debreceni Egyetem – Tátrai Patrik MTA CSFK – Pásztor István Zoltán Debreceni Egyetem(2018) A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben Területi Statisztika,2018, 58(1):3-26: DOI: 10. 15196/TS580101 file:///E:/Roma%20népesség.pdf
- Hablicsek László (2007) Demográfia, 2007.50.évf.4.sz 392-429.
- Erdős Imréné „Kincskereső Csodalámpa Esély Csip – Csirip különszám /2018/ 7-36
- Keresztény Értelmiségiek Szövetsége Magyar Polgári Együttműködés Egyesület Professzorok Batthyány Köre Az idők jelei Lexika Kiadó, 2015



KAPÁS MÓNIKA⁹

doktorjelölt

A VAJDASÁGBAN ÉLŐ ROMA ÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK OKTATÁSA

Bevezető

A tanulmány, illetve az annak háttérét képező kutatás igyekszik bemutatni a Vajdaságban élő roma és hátrányos helyzetű gyermekek oktatását, mind elméleti síkon, mint pedig a gyakorlatban. Fontos tisztázni, hogy kit tekintünk roma/cigány nemzetiségűnek. Emellett említés esik a Szerbiában élő cigány csoportokról is. Továbbá arra is kitérünk, hogy ki számít hátrányos helyzetűnek. A hátrányos helyzet háttérében számtalan tényező állhat, legyen az etnikai, vallási hovatartozás, egyszerűs háztartás, nyelvi hátrányok, stb. Ha tágabban értelmezzük a fogalmat, akkor levonhatjuk azt a következtetést, hogy tulajdonképpen minden ember hátrányos helyzetűnek tekinthető, aki embertársaival szemben elmaradással, hiányossággal küzd. Jelen tanulmány esetében úgy alakult, hogy az összes roma, aki részt vett a kutatásban, mind hátrányos helyzetű.

1. ábra: Roma / cigány lakta települések Szerbiában



Horgos: 314 roma

A Vajdaság több pontján megfigyelhető, hogy egyes cigány közösségek már nem tartják számon alcsoportjukat, hanem általában csak romának/cigánynak vallják magukat. A horgosi cigány közösség önmegjelölésként a roma megnevezést használja, ezért a tanulmány további részében is így lesznek feltüntetve.

Forrás: Božidar Jakšić, Goran Bašić: hol és hogyan élnek a romák Szerbiában?

⁹ Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, „Oktatás és Társadalom”, Neveléstudományi Doktori Iskola



Előjáróként fontos, hogy érintőlegesen említés essék a szerbiai romák történetéről, hogy honnan is származnak, hogyan sikerült letelepedniük.

A kutatás középpontjában a hátrányos helyzetű vajdasági roma / cigány gyermekek állnak, akik esetében górcső alá kerül, hogy hogyan valósul meg az oktatásuk mind elméleti síkon, mint pedig a gyakorlatban, és e két megközelítés hogyan fedí egymást.

Nem mellékes, hogy a családok és az iskola közötti kapcsolatok problémáit az oktatási és nevelési célok eltérő megfogalmazása, az iskolai nevelés kérdése és az etnikai problémák okozzák, melyekre a megkérdezett pedagógusok és a fent említett gyermekek szülei is rávilágítanak.

Cigány / roma közösség Szerbiában

Az összlakosság Szerbiában valamivel több, mint hétmillióra tehető az utolsó népszámlálási adatok szerint (2011). Ennek túlnyomó része magától érthetően szerb nemzetiségű, akik a lakosság 83%-át teszik ki. Emellett számos kisebbség is él itt, akikből csupán néhányat megemlítve ide tartoznak a magyarok 3,5% részarányban, akik főleg a vajdasági területeken élnek, illetve a lakosság részét képezik a cigány/roma nemzetiségűek is, akik a statisztikai adatok szerint 2,5%-ban vannak jelen Szerbia szerte az összlakossághoz képest. (Popis, 2011)

Több szakirodalomban is már olvashattuk azt a megközelítést, hogy roma/cigány az, aki annak vallja magát, ami azt jelenti, hogy ha a népszámláláskor valamilyen oknál fogva nem szeretné önmagát és családját romának titulálni, akkor egyáltalán nem kötelezheti erre senki sem őket, így ezek az emberek nem kerülhetnek be a cigány/roma csoport táborába. Szerbiában az utolsó népszámlálási adatok szerint megközelítőleg 147.604 cigány/roma nemzetiségű él, míg Gojkovic szerint számuk egész biztosan meghaladja a 400.000-et is. Vajdaságban is hasonló a helyzet, ugyan is a bejegyzett 42.391 cigány/roma nemzetiségűnél számuk a népszámlálás alapján becsült adatok duplája is lehet, azaz elérhetik a 100.000 főt is. (Popis, 2011)

A cigányok nyelvszerkezete, szókincsük alapvető része, sőt, antropológiai jellemzőjük, több kutatót is arra engednek következtetni, hogy a cigányok őshazája Észak-India lehet. Nem tudni, hogy mikor és miért hagyták el Indiát, de a XI-XII. században már eljutottak a bizánci birodalomba, ahol új hazára leltek, és ahol hosszasan tartózkodtak. Érdekességként megemlí-



tendő, hogy az 1300-as évek elején már hallunk cigány rabszolgákról, akik Szerbiában éltek. 1416-17-ben a cigányok már nagy számban terjeszkednek Európa szerte. Nyugat-Európa – az Ibériai-félsziget kivételével – nem nyújt otthont a cigányok számára, vagyis nem fogadták be őket. (Szegő, 1983) A volt Jugoszlávia területén élő cigányok / romák a cigány nyelv mellett a szerb, magyar és török nyelvet is beszélik. A cigány-szerb nyelv egy kevert nyelv, mely a szerb és a cigány nyelv ötvözetéből alakult ki, ez Szerbiában egyedülinek számít. Az Észak-vajdasági területeken főként római katolikus, míg délebbre görög katolikusak és muzulmán vallású romákkal találkozunk.

A kutatás főként egy vajdasági településen élő romákra fókuszál, egészen pontosan Horgosra. E Magyarországgal határos település Vajdaságon belül, Észak-Bácskában helyezkedik el, főként magyarok lakják, de romák is nagyobb számban képezik a falvak lakosságát.

A horgosi romák a kárpáti cigányok nemzetségébe tartoznak, a roma nyelv kárpáti cigány dialektusát beszélő romungók a legrégebben Magyarországon élő hagyományos roma csoport, ők a 15. században érkeztek. Magyarországról vándoroltak az Észak-vajdasági területekre. A mai kárpáti cigányok a régi magyarországi romáknak attól a részétől származnak, akik még megőrizték a roma nyelvet. Egy másik részük, a XVIII. században a magyar nyelvre tért át, ők a magyar cigányok. (Heltai, 2002.) A kárpáti cigányokról a közélet és a szakirodalom is ritkábban tesz említést. Ennek a csoportnak egyik közös jellemzője, hogy a román szavakat nélkülöző, szláv és magyar szavakat viszont használó kárpáti nyelvjárást beszélik. Ők tehát valóban az évszázadok óta közöttünk élő cigányok leszármazottai. Feltételezések szerint az itt élő romák egy kialakulóban lévő új nyelvet beszélnek, amely a romani nyelv és a magyar nyelv ötvözeté. Alapszókincsük a magyar, viszont nagymértékben tartalmazza a romani nyelvi sajátosságokat (középzárt „á”, vagy az „ó” és „í” végződésű szavak, pl. asztal-asztali, szék-széki, stb.)

A horgosi romák legjellegzetesebb külső jellemvonása, hogy mind egyenes hajú. A kárpáti cigányok önmagukat romungróknak, azaz magyar romáknak nevezik. Vajdaságban gurvároknak is nevezik magukat. A kárpáti cigányok nagyobb része ma már Szlovákia és Csehország, illetve a délszláv országok területén él. Természetesen Szerbiában és Magyarországon is találkozhatunk velük. Hagyományos mesterségük szerint főként muzikusok, szegkovácsok és vályogvetők voltak. (Törteli, 2013) Horgos megközelítőleg



5000 lélekszámú település, ahol a romák 5%-ban vannak jelen. Az itt élő romák többsége hátrányos helyzetű.

Hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet a tudományos diskurzus, a szakpolitikai intézkedések és a napi pedagógiai munka, folyamatosan fókuszban lévő területe. A fogalom értelmezése korszakonként, megközelítésként eltérő lehet, azonban abban egyetértés van, hogy szükséges a hátrányok okainak feltárása, a társadalompolitikai intézkedések jogi és pénzügyi kereteinek megteremtése és a beavatkozások sikeres megvalósítása. (Varga, 2014)

A Szerb Köztársaság Alkotmánya (SZKA) garantálja az emberi jogokat és szabadságot, melynek a 69. szakasza, 1. és 2. bekezdése előírja, hogy „A szociális és megélhetési nehézségek leküzdéséhez, valamint az alapvető létszükségletek kielégítési feltételeinek megteremtéséhez a társadalom támogatására szoruló polgárok és családok szociális védelemre jogosultak, amely a szociális igazságosság, az emberiség és az emberi méltóság tiszteletben tartásának elvein alapul. (SZKA, 69. szakasz) A Szerb Köztársaság védelmezi a nemzeti kisebbségek jogait. Az állam külön védelmet szavazol a nemzeti kisebbségeknek teljes egyenjogúságuk megvalósítása és identitásuk megőrzése érdekében. (SZERB KÖZTÁRSASÁG ALKOTMÁNYA, 14. szakasz)

A hátrányos ill. halmozottan hátrányos helyzet fogalma a közoktatásban hosszú időn át nem bírt pontos definícióval. „*A hátrányos helyzet sohasem volt egzakt módon, jól megragadható kritériumokkal, tudományosan meghatározott fogalom*” - írja Papp János egy 1997-es tanulmányban. (1997: 5) Ezzel együtt az oktatáspolitikai diskurzusok esetén a fogalom használata az elmúlt évtizedekben egyre inkább előtérbe került. (Andl - Kóródi - Szűcs - Vég, 2009)

A nevelés-oktatás területén a hátrányos helyzet fogalmát a kedvezőtlen családi háttér iskolai sikerességet negatívan befolyásoló mechanizmusaival összefüggésben használják.

(Liskó, 1997) Bár a hátrányos helyzetű tanulók fogalma mind a nevelés-tudományi szakirodalomban, mind a hazai jogszabályokban megtalálható, a kifejezés használatának célja, értelmezése eltérő. Pedagógiai szempontból



a hátrányos helyzet gazdasági, társadalmi és kulturális sajátosságokat jelöl, melyek a diákok egy részénél kedvezőtlenül, olykor igen hátráltatóan hatnak az iskolai előmenetelre, tanulmányi és magánéleti sikerességre egyaránt. (Fejes, 2006)

Eltérő szocializáció

Meleg (2006) értelmezésében a szocializáció által befolyásolt esélykülönbségek okai a következők: társadalmi és gazdasági feltételek, értékorientáció, családszerkezet sajátossága és a család nevelési gyakorlata. Bár az elmúlt évekhez képest a tendenciák javultak, még így is nagyon sok családból hiányzik a gyermekek aktív, jövőre orientált nevelése. A gyermekek szükséglet kielégítése nem mindig szabályozott, sokszor azonnali megvalósítás jellemzi. A roma családoknál az időkezelés kissé eltér a nem roma családokétól, ami abban is megnyilvánul, hogy nincs szigorú napirend, ezért jelent problémát többek között a gyermeknek az iskolában az időkeretekhez való alkalmazkodás.

Szerbia kisebbség oktatás politikája

A legtöbbször megfogalmazott kisebbség jelentésének változata arról ad tudomást a kisebbségek definíciója szerint, hogy társadalmi értelmezésében egy adott társadalmon belül mindenképpen egy elkülöníthető, sajátos azonosságtudattal rendelkező csoportról van szó, legyen az etnikai, vallási, vagy egyéb csoport. Ez így azonban elég hiányos megközelítés, mivel kisebbségnek számítanak a különleges bánásmódot igénylőktől kezdve a hátrányos helyzetűeken át, egészen a kirekesztettekig.

Szerbiában, pontosabban az akkor még Jugoszláviában, a 60'-as években a fiatal romák nagy része csupán két-három osztályt végzett, vagy még annyit sem. Később, a 70'-es évek közepére hatósági nyomásra a cigányok elkezdtek iskolába járni. Szintén a 70'-es években tervezték a cigány tanulók „normál” osztályokba való elhelyezését, de ezzel ellentétben az ún. kisegítő iskolákban kerültek.

A Szerbiában élő romák - és más kisebbségek - is meghatározzák az ország politikai életét, így az oktatáspolitikát is, ami mind idáig különösen érzékeny



területnek számít. Az oktatáspolitikai irányelveit a szövetségi és köztársasági Oktatási Minisztérium határozza meg. Napjainkban, a nemzeti közösségek nyelvén való oktatás a csatlakozáshoz szükséges Kisebbségi Akció Terv és a csatlakozási tárgyalásokon megvitatott 23. fejezet (Igazságszolgáltatás és Alapvető Jogok) tartalmazza, amely magába foglalja a 2016-2018-ig terjedő időszakra előlátott aktivitások tervét és a nemzeti kisebbségek helyzetének javítására irányuló döntéseket is. Sajnálatos módon azonban kijelenthető, hogy a valóságban ezek a mutatók nem ilyen pozitívak. További gyakori problémának számít Szerbiában az, hogy a kisebbségek történetét, kultúráját és identitását szinte teljesen mellőzik az oktatásból. Szerbia ám bár törvényileg elkötelezte magát a kisebbségek megfelelő oktatásának biztosítására (egy részt az EU-hoz való csatlakozás érdekében) és ezúttal folyamatosan vezette be az európai normáknak megfelelő kisebbségvédelmi előírásokat, valamint a törvényeket is megteremtette erre vonatkozóan, de sok esetben a jogi keretek, és a gyakorlati alkalmazása között igen csak nagy szakadék szokott állni.

A Szerbiában működő inkluzív oktatás kialakításának az alapja az Oktatás Mindenkinek elnevezésű program és a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenlegi oktatási körülményeinek a javítására való szándék volt. A Salamanca nyilatkozatra alapozva az ország hitvallása 2010 óta az, hogy a kormány oktatáspolitikájának kialakításában minden gyermek oktatására és nevelésére fokozott hangsúlyt kell fektetni az ország minden részén, mindenféle gazdasági körülmények között, minden oktatási intézményben. Az oktatás és a nevelés célja a programba bevont gyermekek előtt álló akadályok feltérképezése, és segítségnyújtás azok leküzdésében. „Az inklúzió bevezetésével az ország célja az esélyegyenlőség és a béke megteremtése, a tolerancia növelése és a harmónia kialakítása az emberek között”. – olvashatjuk a Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönyének (52/2011. szám) 98. szakaszában. (Bagány – Kapás – Major, 2017:34) Ennek ellenére, gyakran megtörténik, hogy a többségi nemzetiségű szülők kiíratják gyermeküket abból az óvodából, iskolából, ahova eredetileg szánták őket, és átíratják akár egy másik település oktatási intézményében, csak azért, hogy ne legyenek egy intézményben a roma tanulókkal. Szerbia törvényileg elkötelezte magát a kisebbségek oktatásának biztosítására. Folyamatosan vezette be az európai normáknak megfelelő kisebbségvédelmi előírásokat, valamint a törvé-



nyeket is megteremtette erre vonatkozóan, így a kisebbségi oktatásra is. Ám sok esetben a jogi keretek és a gyakorlati alkalmazás között igen csak nagy a különbség. A térségben egyöntetűen a roma kisebbség helyzete a legrosszabb, ugyan is még mindig gyakori a roma gyermekek szegregációja, iskolából való kimaradása, lemorzsolódása. Szerbia hitvallása (2010), hogy a kormány oktatáspolitikájának kialakításában minden gyermek oktatására és nevelésére fokozott hangsúlyt kell fektetni, az ország minden részén, mindenféle gazdasági körülmények között, minden oktatási intézményben. A minőségi oktatás befolyásolja a későbbi szakmai jövőt, ezért mindenféle korlátozástól, megkülönböztetéstől, szegregációtól mentesnek kell lennie. A roma fiatalok számára olyan támogató mechanizmusokat kell kiépíteni, amelyek arra ösztönzik őket, hogy később a szakképzést, majd a felsőfokú tanulmányokat is elvégezzék. Az oktatás és a nevelés célja a programba bevont gyermekek előtt álló akadályok feltérképezése, és segítségnyújtás azok leküzdésében. „Az inklúzió bevezetésével az ország célja az esélyegyenlőség és a béke megteremtése, a tolerancia növelése és a harmónia kialakítása az emberek között”. – olvashatjuk a Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönyének (52/2011. szám) 98. szakaszában

Kutatási eredmények

A kutatás módszereként kvantitatív és kvalitatív módszerek is alkalmazásra kerültek. Kvalitatív módszerként az interjúzás kvantitatív módszerként pedig a kérdőívezés lett alkalmazva, pontosabban a kettőnek az ötvözete, ugyan is a kutatásban olyan roma szülők is részt vettek, akik sem írni, sem pedig olvasni nem tudnak. A kutatásban 40 roma tanuló egyik szülője vett részt, akik kifejtették, hogy milyen nehézségek érik gyermekeiket az iskolában, amely kihathat a gyermek gyengébb teljesítményére, illetve 60 roma tanulókat tanító pedagógus is részét képezte a kutatásnak. Emellett további kvalitatív módszerre is sor került, azaz a mélyinterjúkra, melyben egy véletlenszerűen kiválasztott roma család tagjai és az iskolapszichológus karöltve vettek részt, amely esettanulmányon keresztül lesz reprezentálva. A mélyinterjú ideje másfél órát vett igényben.

A folytatásban egy táblázatot láthatunk (1. táblázat), mely bemutatja, hogy Horgoson hogyan alakult az iskolai végzettség a 15 éven felüli romák körében a 2011-es, legutóbbi népszámlálási adatok szerint.



1. táblázat: A horgosi, 15 éven felüli roma / cigány lakosainak iskolai végzettsége a 2011-es népszámlálási adatok szerint

	Megnevezés	Össz.	Teljes iskolázatlanság	1-3 osztály általános iskola	4 osztály általános iskola	5-7 osztály általános iskola	Befejezték az általános iskolát	Befejezték a középiskolát
Horgos	Összesen	184	28	42	42	42	23	7
	Férfiak	95	10	18	27	23	11	6
	Nők	89	18	24	15	19	12	1

Forrás: saját készítésű táblázat

Mint ahogyan az 1. táblázatból is tisztán kivehető, a 184 romából csupán 23-an fejezték be az általános iskolai tanulmányaikat, és sajnálatos módon többen vannak közöttük, akik még csak az általános iskola első osztályát sem fejezték be. Akik viszont sikeresen elvégezték az általános iskolai tanulmányaikat, számuknak mindössze töredéke döntött úgy, hogy tovább folytatja tanulmányait, és beiratkozik középiskolába, melyet heten közülük el is végeztek.

A kutatás során arra is fény derült, hogy a kutatott településen (Horgoson) élő roma tanulók szüleinek mi a véleménye arról, hogy gyermekeik miért teljesítenek gyengébben a kelleténél? Ennek kiderítésére 40 roma szülők egyik-egy tagja adott őszinte választ, melynek eredményeit a 2. táblázatban olvashatjuk.

2. táblázat: A horgosi, roma szülők meglátásai azzal kapcsolatban, hogy gyermekeik miért teljesítenek gyengébben az átlagnál?

Megnevezés	Összesen	Nyelvi nehézségek	Nem telik különórákra	A pedagógus nem szimpatizál a gyermekkel	A pedagógus nem magyaráz érthetően	Nem érdekli az iskola a gyermekeket
Roma szülők	40	8	10	3	13	6

Forrás: saját készítésű táblázat

A 2. táblázatban látható, hogy a horgoson élő roma szülők többsége szerint gyermeke azért teljesít gyengébben a kelleténél, mert az őt tanító pedagógus nem adja át érthetően a tananyagot, így gyermekének esélye sincs



arra, hogy azt megértse. A roma szülők szerint, mivel a kultúrájuk eltér a többségi kultúrával rendelkezőkétől, ezért eleve másképpen kellene a pedagógusnak megközelítenie gyermekét, olyan statisztikai, oktatás-módszertani eljárásokat, metodikai technikákat kellene becsempésznie a tananyagba, amivel szerethetőbbé és érthetőbbé is teszi azt. Azok táborában is többen vannak, akik szerint gyermekük azért nem teljesít jelesen, mert nem engedhetik meg maguknak azt a luxust, hogy gyermeküket külön órákra írássák (pl. matematikára), ahol egy ehhez értő személy külön tudna foglalkozni a gyermekkel. Emellett felismerték azt a hiányosságot is a szülők, hogy nem minden esetben a pedagógust kell hibáztatni a gyermeke gyengébb teljesítményéért, ugyan is nyolc szülő szerint gyermekük azért küzd lemaradással, mert nem beszéli az iskolától elvárt szinten a többségi nyelvet (magyar), szókinccse igen csak hiányos, ami többek között kihathat a teljesítményre.

A fentiben leírtakban említésre került, hogy vannak olyan pedagógusok, akik a kisebbségben lévő tanulóknak, adott esetben a romáknak, nem tudják kellőképpen érthetően átadni a tananyagot. Éppen ezért feltételezhető, hogy a megkérdezett általános iskolában dolgozó pedagógusoknak, nincs meg a megfelelő képesítésük ahhoz, hogy olyan osztályban tanítsanak, ahol több nemzetiségű tanuló tanul együtt, így a roma kultúrában nem teljeskörűen jártasak. A 3. táblázatban 60 általános iskola alsó tagozatán tanító, vajdasági pedagógus lett megkérdezve arról, hogy van-e romológiai szakképzettségük. Ezen pedagógusokról tudni kell, hogy évek óta olyan vegyes osztályokban tanítanak, ahol túlnyomórészt romák járnak, ezért valamilyen szinten elvárt lenne tőlük, hogy ismerjék a roma kultúrát, szokásait, stb., ami által könnyebben közelebb tudnának jutni a gyermekhez és a megfelelő praktikával érdekesebbé és érthetőbbé lehetne tenni számukra a tananyagot.

3. táblázat: Szakszerű képesítéssel rendelkező vagy annak hiányának megéléte a romákat, vagy egyéb kisebbségben élő diákokat tanító pedagógusoknak a száma

romológiai szakképzettség	van	nincs	részt vett különböző programokon (pl. mentorprogram)
Pedagógusok száma	0	18	42

Forrás: saját készítésű táblázat



Mint ahogyan azt a 3. táblázatnál láthatjuk, a 60 megkérdezett pedagógusok egyikének sincs romológiai szakképzettsége. A kutatásban részt vevő pedagógusok közül 18-an semmilyen romológiai plusz tudással nem rendelkeznek, 42-en viszont részt vettek már olyan mentorprogramokon, ahol külföldről érkező pedagógusok osztották meg tapasztalataikat azzal kapcsolatban, hogy ők hogyan tanítanak olyan vegyes osztályban, ahol túlnyomórészt roma fiatalok tanulnak. Emellett hasznos módszereket, tanácsokat és praktikákat is megosztottak ahhoz, hogy a jövőben hogyan lehetne érdekesebbé, szerethetőbbé és hatékonyabbá tenni a roma tanulók oktatását.

Személyre szabott tanterv (differenciált oktatás) Szerbiában

Az évek során a gyakorlatban eltöltött időszakban, a tanulmány szerzője arra enged következtetni, hogy a szerb kisebbség-oktatásra vonatkozó törvényekben leírtak, nem minden esetben egyeznek a gyakorlati résszel. Erre egy példa is szolgál, mely a 2. ábrán keresztül kerül bemutatásra.

A Szerbiában is működő differenciált oktatás két fő csoportra van osztva, egyik csoporthoz, az IOP1-hez azok a tanulók tartoznak, akiknek kisebb mértékű, valamiféle plusz segítség szükségeltetik ahhoz, hogy megértsen bizonyos tantárgyakon belül egyes tananyagrészeket (pl. a matematikában a geometriát). Fontos hangsúlyozni, hogy aki az IOP1-es csoportban van besorolva, nem mindegyik tantárgyból igényel plusz segítséget, csupán egyes tantárgyakon belül bizonyos tananyagrészeknél.

Az IOP2 csoportban azok a tanulók tartoznak, akik valamiféle gyengébb értelmi és/vagy testi fogyatékossgal rendelkeznek. Ahhoz, hogy valaki ehhez a csoporthoz tartozzon, orvosi igazolás szükséges, hogy bizonyítsák a fogyatékossgot. Az IOP1-től eltérően az IOP2-nél a tanulók minden tantárgyból plusz segítségre szorulnak, és ahol a pedagógus a tanulókhöz mérten, személyre szabva adja át és érteti meg velük a tananyagot.

Közös nevezőként a két csoport között, megemlítendő, hogy bár a törvény előírja, hogy egy osztályon belül mindössze maximum két IOP-os gyermek járhat, ezzel szemben Vajdaságban számos olyan „vegyes” osztály van, ahol szinte csak és kizárólag IOP-os tanulók járnak. Konkrét példa: egyik vajdasági általános iskolában kialakítottak egy olyan osztályt, ahol tizenkét IOP2-es roma tanuló tanul, akik semmilyen fogyatékossgal nem rendelkeznek, még is abba a csoportban vannak besorolva, ahol orvosi iga-



zolás szükségeltetik a fogyatékoság bizonyítására. Ez elég világos, hogy törvénybe ütköző, ugyan is a megengedett maximum két IOP-os tanulótól sokkal több IOP-os jár az osztályban, és ha még ez sem elég, csak és kizárólag roma tanulók teszik ki a létszámot, hol ott ebben a bizonyos iskolában a tanulók 70%-a nem roma nemzetiségű, egyszóval a szegregáció veszélye is fennáll, amit szintén törvény tilt.

Esettanulmány

Bár a kutatás során több esettanulmány is készült, még is ez az egy lett kiválasztva, ami bemutatásra kerül, ugyan is ebből láthatjuk, hogy a törvényeknek a nem betartása Szerbiában, bizonyos esetekben nem von maga után semmilyen következményt. Egy általános iskolában járó, hatodikos kislányról van szó, akinek idén a nyolcadik osztályt kellett volna, hogy fejezze.

Tanárai szerint, egy okos és kreatív kislány, de amióta az édesanyja (aki összetartotta a családot) rákban meghalt, romlottak a felsorolt képességei. Bár a törvény előírja, hogy az általános iskola kötelező mindenki számára, ez a kislány még sem jár rendszeresen, sőt mi több, többször hiányzik, mint amennyit ott tartózkodna, melynek jogi következményei is lettek, ugyanis ha a gyermek eléri a megengedett maximum hiányzást, többszöri igazgatói felszólítás után az ügy a bíróságig mehet, ami ebben az esetben is így történt. Bár a gyermek gyámja, azaz az apa megszegte a törvényt azzal, hogy gyermekét nem küldte iskolában, pénzbüntetést vagy börtönbüntetést kellett volna kapnia, ami nem történt meg. Ennek fényében az apa úgy döntött, mivel úgy sem jár következménnyel, a lányát teljesen eltiltotta az iskolától, és a 6. osztály közepén befejeztette vele általános iskolai tanulmányait. A kislány átvette a szerepet az anyja helyett (az egész családra főz, mos, takarít), ami az apának teljesen megfelel, ugyan is így a legkényelmesebb számára, nem belegondolva abban, hogy gyermekének mennyivel több esélye lenne a jövőre nézve, ha elvégezné az általános iskolát, és lehetőség szerint tovább is tanulna. Ehelyett a lány ideje korán áldott állapotban került, minden házimunkát ő végez, és esetében már biztosan elmondható, hogy soha nem fogja elvégezni az általános iskolát sem, így gyengítve a horgosi romák iskolai végzettségéről végzett statisztikákat.



Lehetséges megoldások, melyeket külföldön már bevált módon alkalmaznak

Ahhoz, hogy a Vajdaságban élő cigány/roma tanulók oktatáspolitikai helyzete javuljon, nyilván a határon túl is körültekintően kellene szemezgetni a hasznos, külföldön már jól bevált pedagógiai módszerek között. A tanulmányban bemutatásra kerül egy az Egyesült Államokban is alkalmazott módszer a kisebbség számára, mely bizonyítottan is pozitívan hat azokra a tanulókra, akik nem a többségi társadalom csoportját erősítik, valamint jó példáért nem szükséges Szerbiának messzire mennie, elég ha csak a szomszédos országtól, Magyarországtól merít jó ötleteket a romák megfelelő képzéséhez.

Az Egyesült Államokban a Harlem Children Zone (HCZ) oktatási program¹⁰ százezernyi gyereket érint, a szülők nevelésétől az egészségügyig, a gyermekek készségfejlesztésig minden benne van. 2-3 éves korban megfogják a gyerekek kezét, és az a cél, hogy minden hátrányos helyzetű gyerek eljusson az egyetemig.

Amerikában egyébként a charter iskolák jelentik a menekülő útvonalat a szegény, fekete bőrű gyerekeknek. Ezek az általában igen jó minőségű iskolák a magánkezdeményezés és az állami pénz kombinációjaként működnek. Az elmúlt húsz évben szisztematikusan növelték a férőhelyszámot, nagy verseny van a bejutásért, ami csak a szerencsén múlik: sorsolás dönti el, hogy ki jut be a felvételizők közül. (MTI, 2010)

Az Egyesült Államokban a charter iskolák akkor szegregáltak, ha a lakóhely is az. Ott elképesztően nagy a lakóhelyi elkülönülés. Szerbiában ez sokkal kisebb mértékű, és inkább a falusi körzetekre jellemző. Az Egyesült Államok nagyon nagy eredményeket ért el a szegregáció lebontásában. Az ottani szintet ahhoz képest kell értékelni, hogy honnan indultak el. Az ötvenes évekhez képest, amikor szinte teljes volt az iskolai szegregáció Amerikában, most ott tartanak, hogy fekete bőrű elnöke is volt az ország-

10 HCZ a szegény fekete gyerekeket támogatja születésüktől egészen a felsőoktatásba kerülésükig. Módszerének köszönhetően a szegény sorsú gyerekek olyan területeken is képesek sikereket elérni, amelyeken az oktatási rendszer korábban nem tudott eredményeket produkálni.



nak. És ez zömében a hatvanas-hetvenes évek polgárjogi mozgalmának és hatalmas mértékű iskolai deszegregációjának a következménye.

A magyarországi példa esetében kihagyhatatlan a Gandhi Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola, mely Magyarország és egyben Európa első roma nemzetiségi, érettségit adó intézménye, mely 1994-ben nyitotta meg kapuit Pécs városában. (Romváry, 2010) Fontos célkitűzés, hogy a tudományok iránt fogékony, népéhez és anyanyelvéhez kötődő cigány fiatalokat képezzen, továbbá, hogy Magyarországon az összes roma gyerek olyan minőségű képzésben részesüljön, mint nem cigány társaik. A diákok a cigány népismeret tantárgy tanulása során megismerkednek a cigány hagyományokkal, kultúrával, tanulnak a romák néptörténetéről, stb. Az iskola tanulóinak többsége szociális hátrányokkal érkezik. Az iskola részéről törekednek, hogy ez ne akadályozhassa őket tanulmányaik elvégzésében. Folyamatosan figyelnek a gyerekek körülményeinek alakulását és anyagi lehetőségekhez mérten segítséget nyújtanak a szülőknek a Gandhi Gimnáziumba járó gyerekeik iskoláztatásában. A nappali tagozaton 2000 óta a 2010/2011-es tanév végéig összesen 357 tanuló érettségizett le, a felnőttoktatási tagozaton pedig 273 érettségi bizonyítványt állítottak ki a vizsga követelményeit sikeresen teljesítőknél.

Egy másik nagyszerű oktatási intézmény a Romológia Tanszékhez köthető, mely tanszék a cigánysággal kapcsolatos tudományos ismeretek oktatásának egyedülálló műhelyeként 1997-től működik a PTE Bölcsészettudományi Karán. A tanszék a romológia alap-, diszciplináris képzésben a humán tudományok cigánysággal kapcsolatos kutatási eredményeit iktatja be az egyetemi oktatásba. Célja a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerő-piaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek kibocsátása. A tanszék Romológia tanár szakja olyan általános és középiskolai tanárokat képez, akik jól ismerik a közoktatásban részt vevő hátrányos helyzetű és cigánygyerekek hátterét, kultúráját, és a beás vagy romani nyelv, illetve a cigány kultúra értő és szakszerű tanítására alkalmasak. 2012-ben a tanszék keretei között létrejött a Romológiai Kutatóközpont, amely kezdeményezi és keretet biztosít a romológia tudományterületével kapcsolatos diskurzusok megvitatásához.

Mindemellett a szakképzett pedagógus kulcsfontosságú, továbbá a pedagógiai innováció is részét képezi a sikernek. Meg kell tanulni azokat a tech-



nikákat, hogy hogyan kell egy etnikailag vegyes osztályban tevékenykedni. Egy jól működő oktatási rendszerben a pedagógiai módszereket nem feltétlen a pedagógusnak kell külön kitalálnia, százával vannak ügyes módszerek a több nemzetiségből álló tanulókat oktatók számára, többek között az Egyesült Államokban és helyenként Magyarországon is arról szól a modern tanárképzés, hogy ezeket a technikákat is megtanítsák. Emellett az sem elhanyagolható, hogy a roma/cigány tanulók magas szintű oktatásához fontos a kultúrájuk megismerése és egyben megértése is, és mint ahogyan azt a törvény elő is írja, az oktatásnak maximálisan szegregációmentesnek kell lennie, mert csak így lehet a tanulók közt egyenjogúság az oktatás területén.

Konklúzió

A cigány/roma tanulók gyengébb iskolázottságáért egy részt a problémát az oktatási rendszer felépítésében és sajátosságaiban kell keresni, másrészt a Vajdaságban dolgozó, roma/cigány tanulókat oktató pedagógusok nagy részének nincs meg a teljeskörű szakképzettsége ahhoz, hogy több nemzetiségből álló osztályban tanítson (nem ismeri a kisebbség kultúráját, családi hátterét, stb.), ami kihathat a roma/cigány tanulók iskolai teljesítményére. Továbbá a roma/cigány tanulók gyengébb iskolai teljesítményére egyéb tényezők is kihatnak, kezdve a családból származó hátrányoktól egészen az ország, azaz Szerbia kisebbségre vonatkozó oktatáspolitikájáig. A kevésbé előnyös családi háttérrel rendelkező gyermekek esetében otthonról hozott hátrányaik mellé iskolarendszerünk – a pedagógusok jó szándéka és áldozatos munkája ellenére – további akadályokat gördít. A valóságban a hátrányos helyzetű diákok többsége számos rejtett mechanizmuson keresztül alacsony minőségű, motivációt romboló oktatásban részesülnek.

Összegzés

A kutatás érintőlegesen ismertet néhány olyan problémát, amik a roma/cigány nemzetiségű tanulókat érintenek az oktatás területén. A hátrányos helyzetből való kitörés egyik útja a képzettség. Gyakorlatilag még mindig sok a roma írástudatlan, amit a mai világban bármelyik oldalról is közelítünk meg, egyáltalán nem elfogadható. A kutatás eredményeként elmondható, hogy mára a többségi társadalommal megegyező arányban járnak



általános iskolában a roma gyermekek is, viszont a különbség inkább a teljesítményben mutatkozik meg, ugyanis 43%-uk nem fejezi be időben az alapfokú tanulmányait, ami eléggé lehangoló.

A hasonló anyagi körülmények között élő roma és nem roma gyermekek teljesítménye között nincs különbség, ugyanaz jellemzi a szegény nem romákat, mint a szegény romákat, csak a roma tanulók között több a szegény. (Kertesi, 2015) A legnagyobb hátrány a családi nevelési környezetből származik. Nem csak arról van szó, hogy vannak-e otthon könyvek, jut-e pénz nyelvórára, rengeteg olyan dolog és esemény van, amitől észrevétlenül is javulnak az ember kognitív képességei. Miközben kirándulunk, egy csomó dolgot látunk a világból, amit otthon nem, eközben sok érzelmi kapocs is létrejön, ami szintén hozzájárul ahhoz, hogy képes leszek tanulni.

A roma tanulók a tanulás folyamatában rengeteg olyan problémával találkoznak - kezdve a nyelvi hátrányoktól egészen a társas kapcsolatokig -, amiket maguktól nem tudnak kiküszöbölni. Mindehhez, elsősorban a törvények betartására és a pedagógusok szakszerű hivatására lenne szükség.

Felhasznált irodalom

- Andl Helga - Kóródi Miklós - Szűcs Norbert - Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. *Esély*, 2009/3. szám. pp. 38-73
- Bagány Ágnes – Kapás Mónika – Major Lenke (2017): A Szerbiában működő iskoláskor előtti intézmények óvopedagógusainak véleménye az inklúzió gyakorlati megvalósulásáról. In: *Horizontok és Dialógusok Konferencia III.*, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs. pp. 34-35.
- Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 7–8. szám. pp. 17–26.
- Heltai János Imre (2002): A magyarországi cigány lakosság által beszélt nyelvek. *Nyelvészet*. ELTE, Budapest.
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6. 1. szám. pp. 60–73.
- Meleg Csilla (2006): *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő - Esélyteremtés a Sásdi*



- kistérségben. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék - Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs. pp. 155-170.
- Romváry Ferenc (2010): Pécs lexikon I. (A–M), Lexikon Kulturális Non-profit Kft., Pécs
- Szegő László (1983): Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak? Kozmosz Könyvek, Budapest.
- Törteli Ágnes (2013): A roma/cigány nemzetiségű tanulók integrációs nehézségei Magyarokanizsa Község Általános Iskoláiban. PhD Konferencia 2013, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, pp.363-370.

Internetes forrás:

- Kertesi Gábor (2015): Miért tanulnak rosszabbul a cigány gyerekek? https://index.hu/belfold/2015/01/06/szegregacio_kertesi_gabor_interju/ Megtekintve: 2018.12.30.
- Popis nacionalni manjine (2011): <https://www.srbija.gov.rs/pages/article.php?id=37> Megtekintve: 2018.12.30.
- Nevena Gojković: Sistem zaštita manjina u Republici Srbiji, Konrad Adenauer Stiftung. http://www.kas.de/upload/auslandshomepages/serbien/Gojkovic_pred.pdf Megtekintve: 2018.12.30.
- MTI (2010): www.hcz.org - a Transindex.ro portál <http://vilag.transindex.ro/?cikk=11728> Megtekintve: 2018.12.30.



NEMES MAGDOLNA¹¹

adjunktus

A CIGÁNY-MAGYAR KÉTNYELVŰ GYERMEKEK NYELVI SZOCIALIZÁCIÓJA ÓVODÁS KORBAN

Bevezető

Az ember kulturális jellemzői közé tartozik a nyelvhasználat, amely minden emberi kultúrában létezik. A nyelv és annak minden kommunikációs formája a társas interakció alapja. Az újszülött is képes kapcsolatteremtésre, és az ember egyik legnagyobb teljesítménye, hogy viszonylag rövid idő alatt megtanul beszélni. A szülők által beszélt nyelv a társadalmi és a kulturális tudást is közvetíti a gyermek felé. A gyermekkel folytatott társalgás és beszélgetés üzeneteket küld a gyermeknek, melyeket a gyermek dekódol.

A gyermek a nyelv elsajátítása során annak használatát is elsajátítja, hiszen megfigyeli, mikor, kivel, miről társalognak a szülei, hallja a különböző köszönési, üdvözlési formákat (pl. *Szia!*, *Csókolom!*, *Jó napot kívánok!*). A gyermek azt is önkéntelenül sajátítja el, hogy az egyének közvetlenül figyelnek egymás szavaira, a nyelvi érintkezés pedig fókuszos interakció. A gyermek a nyelvet utánzással, modellkövetéssel sajátítja el, ezért fontos a gyermek számára a megfelelő mennyiségű és minőségi beszédminta. Azingerszegény szocializációs környezet a gyermek beszédfejlődésére is hatással van (pl. könyvek, ceruza, papír, internet, média hiánya). Korai beszédzavarra utalhat, ha a beszéd nem kelti fel a gyermek figyelmét, kevés hangot ejt, vagy nagyon keveset beszél.

A szülők beleélik magukat a gyermek világába, empatikusan viszonyulnak a nyelvet éppen elsajátító gyermekhez. Az anya-csecsemő interakció során a szó-átadás már jóval a beszéd kezdete előtt fejlődik, hiszen az anya nyelvi kapcsolatba lép magzatával, majd újszülött gyermekével (Fehér 2017). Az anya magasabb hangfekvésben, változatosabb dallamíven, egyszerű szókinccsel beszél a csecsemőhöz. A dajkanyelvre jellemző az érzelmi összetete-

¹¹ Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar



vők, a kicsinyítő képzők használata (*leveske, husika*) és a dajkanyelvi szavak megjelenése (pl. *paci, bibi, tente, hamm*). A korai interakció fontos lépés a beszédfejlődésben, mert fejleszti a beszédészlelést és az anya-gyermek kapcsolatnak is értékes láncszeme. A csecsemővel folytatott beszélgetés speciális anyai beszéd, melynek célja a kapcsolatteremtés és a gyermek számára a könnyebb befogadhatóság biztosítása. Amikor gyermek gögicsélni kezd és hangokat hallat, az anya átfogalmazza, amit a gyerek mondott, gyakran kérdéssé alakítva azt (pl. *Finom volt az ebéd?*). Az anya ki is bővítheti, amit a gyermek mondott (pl. *Igen, elment a ház előtt egy nagy piros autó.*), ezáltal a gyermek egy bonyolultabb mondat szerkezetet ismer meg (Kátainé 2008). Az anya és gyermeke közötti nyelv interakciók erősítik a gyermek nyelvi készségeit.

A nyelvhasználat hangzó formája a beszéd (Gósy 2004), amely beszédpercepcióból, majd beszédprodukcióból tevődik össze. A nyelvet a beszéd közvetíti, de ismerünk más kifejezési formákat is. A nonverbális kommunikáció fontos eleme a testbeszéd, amely megerősítheti vagy meg is cáfolhatja a verbális üzeneteket. Amikor két ember integet egymásnak az utca két oldalán sétálva, akkor tudomást szereznek egymásról, kommunikálnak, bár nincs közöttük fókuszos interakció.

Már csecsemőkorban fontos a könyv és az olvasás élménye. Az egyéves gyermekek élvezik, szeretik és igénylik is a mondókákat, hűcögteket, játékokat és ebben a korban a dalok szerepe is jelentős a ritmus, a zeneiség kialakulása szempontjából.

A továbbiakban áttekintjük a kétnyelvű, elsősorban roma közösségre jellemző nyelvi szocializációs folyamatokat, majd a magyar-cigány kétnyelvű családokra térünk át. Dolgozatunk egyik fejezete az óvodás gyermekek magyar-cigány kétnyelvű neveléséhez ad támpontokat. A témával kapcsolatos szakirodalmi ismereteket saját gyűjtésű példákkal egészítjük ki vagy támasztjuk alá. A gyűjtés folyamatosan történik, jelen tanulmányban 2019-ben folytatott, hajdúböszörményi megfigyeléseinkből, valamint egy Hajdúdorogon és egy Kislétán készített interjúból idézünk.



A nyelvi szocializáció roma közösségekben

A nyelv döntő szerepet játszik a szocializációs folyamatokban, a társadalmi identításban, az adott közösség által elvárt tudás és viselkedési módok közvetítésében. A közösségben érvényes beszélési módok megfelelő használata mintegy útmutatója a szocializáció sikerének. A nyelv elsajátítása során a gyermeknek a szókinccs, a mondatalkotás szabályain túl a nyelvhasználati szabályait is el kell sajátítania, azaz meg kell tanulnia, hogy mikor lehet, illetve kell beszélnie, valamint mikor lehet vagy kell hallgatnia.

A cigány/roma lakosság számarányát tekintve Európa legjelentősebb kisebbségét alkotja, mint ahogyan Magyarországon is e népesség a legnagyobb a tizenhárom törvényileg elismert nemzetiség között. A szocializációs háttér tekintetében jelentős eltérések lehetnek egyének, csoportok vagy egyes cigány közösségek között. A magyarországi cigányságot legtöbbször nyelvi alapon vagy „valamilyen anyanyelvűség” társadalmilag létrehozott nyelvi kategóriái mentén szokás csoportosítani. A cigány népesség alapvetően három nagyobb csoportja határozható meg: romungrók/magyar cigányok, oláh cigányok, beás/román cigányok (Kemény 1997). A cigányság legnépesebb csoportját egynyelvűként szokás kezelni, akik már nem beszélnek eredeti nyelvüket, a másik két csoport pedig egymás számára kölcsönösen nem érthető, különböző dialektusokból álló nyelveket, a romanit és a beást is használja (Bartha 2007.).

A mélyszegénységben élő cigány közösségekben megfigyelhető, hogy az anya/nagymama nem alkalmazza a dajkanyelvet a csecsemővel való interakció során. A gyereket sokszor szemkontaktus felvétele nélkül veszik ölbe vagy teszik tisztába. A kicsiket a nagyobb gyerekek is úgy fogják, úgy cipelik, mintha egy játékbabát vinnének. Az anyák a csecsemőt nem a szívükhöz közel, ölelve tartják, hanem a csípőjükön, mint egy zsákot. Megfigyelhető az is, hogy nem a gyerekekkel, hanem a gyermek helyett kommunikálnak. Ennek következményei a gyermek fejlődésében, a mozgásban, az érzelmek kifejezésében érhetők tetten, ami miatt később a beszédben és a gondolkodásban hátrányba kerülhet korosztályának más tagjaival szemben (Réger 1993).

A roma gyermek számára az elsődleges szocializációs teret a nagy rokonsági kör és a szomszédság jelenti, a gyermek nap mint nap sok felnőtellel



találkozik. A roma gyerek mindenben részt vesz, látja és hallja a felnőtteket különféle helyzetekben. A szóbeliséget jellemző beszédműfajok korán megjelennek a gyermek életében, miközben a gyermek a kommunikációban erőteljesen elkülönülő nemi szerepeket is megtanulja. Azt is a családjában sajátítja el, hogy ha férfiak és nők együtt vannak, akkor a nő előre köszön. A lányok korán megértik, hogy a nők a beszélgetésben nem aktív kezdeményezők, bizonyos helyzetekben a társalgásból teljesen vissza kell vonulniuk. A nemi szerepek erőteljesen jelen vannak a mindennapokban is:

„Na nállunk meg ez az apám olyan vót hogy, ű ha elindult korán reggel valahova, akkor nem állhattunk ki az ágyból addig, megmonta anyámnak a jányok nem kellhetnek fel addig, míg én be nem fogtam a lovakat. És utánnak akkor mikor ű elment akkor kelhattunk fel. Így az úton a nő nem mehettett így át, mint egy fekete macska a lovas szekér előtt, az balszerencsét jelentett. Vót úgy, hogy apám előtt ez megtörtént úgy, ahogy vót visszafordult”. (Hajdúdorog, 36 éves nő)

A roma közösségekben mindenki hangosan beszél, sőt belebeszél a körülötte folyó társalgásba. A hagyományos közösségekben dominál a párbeszédesség, a mesemondásba is belekérdezhet a hallgatóság. A beszélőhöz, a mesemondóhoz a közönsége fogós vagy fogas kérdéseket intézhet (xuteripo 'fogásolás', Réger 1993). A nagyobb gyermekeknek tesztkérdéseket tesznek fel (pl. *Kik tartoznak a családhoz?*), melyeknek célja a tanítás, a közös tudás és a hagyományok átadása. A szülők délután az óvodás gyermeket is kikérdezik a napjáról pl. *Nem vertek meg? Ettél? Ki bántott?* stb.

A cigány gyermekek iskolai nehézségeinek jelentős része nyelvi gyökerrű. Az iskolai elvárásoknak megfelelő teljesítmény, a deficitként értelmezett nyelvi hátrány más területekre is áttevődő hátrányként olykor társadalmi esélytelenséggé válik (Oláh Örsi 2005). A cigány gyermekeket integrálni szándékozó programok nagy részében azonban nincs helye a cigány (romani/beás) nyelvnek és e nyelvek belső dialektális változatosságának, nem veszik figyelembe a változatos családi és közösségi nyelvi elrendeződést, sem az otthonról hozott eltérő nyelvi szocializációs mintákat (Heltai 2016). A magyar és a roma közösség közötti kulturális különbségek egyike az, hogy bár a cigány gyermekkel nem beszélnek kevesebbet, de hiányzik az írott minta (könyv, ceruza, papír). A cigány gyermekek számára szóbeli minta rendelkezésre áll, a nyelvi hátrányuk nagyrészt abból ered, hogy a



gyermek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik (Bartha 2002). A roma kultúra alapvetően szóbeli, más értékek mentén szerveződik, ahol nagyon erős a non-verbalitás szerepe is.

A magyar nyelvű cigány gyermekekre is jellemző a korlátozott nyelvi kód használata, a kevés és egyszerű kötőszó alkalmazása, továbbá a melléknevek és határozók ritkán jelennek meg beszédükben (Zoller 2013). A cigány gyermekek beszédére, nyelvi teljesítményére jellemző továbbá a szegényes szókinccs, a rámutatások (*ez, azt*) és az egyszerű, minimális szerkezetű (tő) mondatok használata (pl. *Ez kell. Kell tej. Kell tea. Kell inni. Hugyni kell.*), valamint az ok és okozat összetévesztése. Mondataik gyakran befejezetlenek, alig használnak alárendelést, jelzőket (pl. *Azt akarom, hogy add ide a piros vonatot. helyett Kell vonat. Az.*). A beszédükben sok a nyelvi bizonytalanság, gyakran keresik a szavakat. Az óvodás korú gyermekek beszédében megfigyelhető a kompetencia deficit (Bernstein 1975), amikor a beszélő nem ismeri a nyelv bizonyos elemeit (szavak, kifejezések) vagy szabályait. A gyermek nem érti az óvodapedagógus egyszerű kérdéseit (pl. *Melyik a te atlétád? Hol a dzsekid? Tedd terpeszbe a lábad! Fordulj a hátadra!*), azokra nem képes megfelelően reagálni. A következő beszélgetés is óvodai helyzetet idéz:

Óvodapedagógus: *Gergő, kell pisilni? (Gergő bólogat)*

Óvodapedagógus: *Gergő, nem kell pisilni? (Gergő bólogat)*

Az óvodás gyermek beszédében is megjelenhet a performancia deficit (Bernstein 1975), amely során a beszélő (gyermek) ismeri ugyan a nyelvi elemeket és szabályokat, de rosszul alkalmazza őket. Az óvodapedagógus kérdésére (*Tudjátok mi az a ragadozó?*) a gyermek a szó eltérő jelentésével válaszol (*Hát persze, az, ami odaragad*).

Az óvodás korú cigány gyermekek beszédére jellemző lehet a túlátlánosítás is. A gyermek számára a *ceruza* hangsor jelenti mindazt, amivel nyomot tud hagyni a papíron, legyen az ecset, filctoll, zsírkréta vagy színes ceruza, ahogy az alábbi beszélgetés mutatja:

GYEREK: *Nekem az a ceruza kell.*

Óvodapedagógus: *Melyik?*

GYEREK: *Az ott az.*

Óvodapedagógus: *Ó, igen azt a filctollat kéred.*



Egy másik esetben a gyermek a *cipő* szót használja minden lábbelire (pl. bakancs, szandál, csizma, papucs, tornacipő). Az óvodapedagógus ebben az esetben is kiegészíti, átfoglalazza a gyermek által mondottakat:

GYERMEK: *Hol a cipőm?*

Óvodapedagógus: *Ott van a kosárban a papucsod. Vedd fel, mert hideg a kő a folyosón.*

A gyermekek számára nehézséget jelent a térbeli relációk értelmezése, ahogy az alábbi példa is mutatja:

Óvodapedagógus: *Leesett egy falat alma. Vedd fel, ott van **a széked alatt**.*

GYERMEK: ????

Óvodapedagógus: *A szék alatt, amin ülsz, ott van az alma a széked alatt.*

A roma gyerekek körében is tapasztalható nyelvi hátrány nagyon gyakran összefügg a gazdasági és társadalmi helyzettel, melyből a hátrányos helyzet miatt nehéz vagy épp lehetetlen kitörni (lakóhely településtípusa, család javai – tárgyi hátrány). A nyelvi hátrányt erősítheti az alacsony iskolázottságú szülők nyelvi deficitje, akiktől a gyermek a korlátozott nyelvi kódot sajátítja el (Bernstein 1975). A közösség, amelyben a család él, eltérő nyelvi kódot (pl. nyelvváltozatot) használ, amit a gyermek utánzás révén elsajátít (Réger 1993).

A gyermekek tulajdonnév-használata és névismerete is hiányosságokat mutathat. Az óvodapedagógus a gyermek testvéréről érdeklődik az alábbi beszélgetésben:

Óvodapedagógus: *Hogy hívják a testvéredet?*

GYERMEK: *Golyó.*

Óvodapedagógus: *Azt értem, hogy Golyónak szólítjátok, de neki is van rendszer neve, mint neked és a többi gyerekeknek. Tudod, mint Dzsenifer, Rikárdó. Golyónak mi az ilyen neve?*

GYERMEK: *Golyó. Golyónak hívják.*

A nyelvi szocializáció kétnyelvű családokban

Az a mindennapi tapasztalat, amely szerint a cigányság legnagyobb része „szükségképpen” beszél és ért magyarul, vagy túlnyomórészt magyarul beszél, nem számol a nyelvi szocializáció jellegzetességeivel, a kétnyelvű fejlődés szabályszerűségeivel, a sikeres tanulás, iskolai előmenetel, valamint



a nyelvi és a kognitív készségek összefüggéseivel (Élő 2008). A kétnyelvűség jelensége rendkívül összetett, amelynek számos megvalósulási formája létezik: a két nyelv tökéletes tudását feltételező kétnyelvűség-elképzeléssel szemben a valóságban két nyelv teljesen egyenlő mértékű ismerete és használata sem tipikus. Sokkal inkább az egyes nyelvhasználati színterekhez, partnerekhez vagy funkciókhoz kötődő megoszlási variációk jellemzők. Az egyes közösségekben a különböző életkori, iskolázottsági, társadalmi-gazdasági státuszbeli különbségek vagy akár a felekezeti hovatartozás mentén kirajzolódó egyéni kétnyelvűségi típusokat figyelhetünk meg (Bartha 1999). Diglossia esetén ugyanaz az egyén a két nyelvet párhuzamosan beszél: az egyiket a köznapi életben, a másikat a hivatalos használatra tartálékolja. A cigány közösség esetén az ezt jelenti, hogy cigányul beszélnek otthon (családról, hétköznapi életről), az otthonon kívül (üzletekben, orvosnál, iskolában stb.) magyarul kommunikálnak.

Az etnikailag vagy nyelvileg nem homogén családban a gyermeknek azt is meg kell tanulnia, hogy más nyelven kell beszélni anyával és apával vagy más nyelven beszélünk otthon, mint az otthonon kívül (pl. boltban, orvosnál, postán, óvodában, iskolában stb.). A magyar-cigány kétnyelvű családban nevelkedő gyermeknek mindkét nyelv használatát el kell sajátítania, azokat a megfelelő nyelvhasználati szituációban ki kell választania. A gyermek a két nyelvet váltakozóan fogja használni, attól függően, hogy kivel, hol, miről beszél. A gyermek nyelvi szocializációjának kimenetelét nagyban befolyásolják a szülők nyelvhasználatának minőségi és mennyiségi mutatói, valamint a szülők viszonya saját nyelvükhöz (Karmacs 2012: 33). A 36 éves hajdúdorogi adatközlőnk a cigány nyelv ismeretének fontosságára és a közösségben betöltött szerepére utal, amikor szüleivel kizárólag cigányul beszél: *(Velük [szüleimmel] csak cigányul, apám az meg is vert vóna minket ha magyarul beszéltünk vóna)*. Adatközlőnk számára is fontos, hogy a nyelvet továbbadja gyermekeinek és unokájának, bár jelenlegi élettársa félcigány és nem beszél folyékonyan a cigány nyelvet. Az interjúban így nyilatkozott a kérdésről:

KÉRDEZŐ: És te szeretnéd, hogy a két kisebbik gyereked is megtanuljon cigányul?

ADATKÖZLŐ: *Persze, szoktam is beszélni hozzájuk mikor nincs ott az apjuk. De tudod rossz így, mert nem akarok vele veszekedni. Hála Isten az unokám-*



nak meg tudom tanítani a cigány nyelvet. Tudod jó vóna, hogy az ember is beszélne cigányul, mert mikor olyan helyen vagyunk, jó lenne, ha más nem tudná mit beszélünk. Mert tudod, van olyan dolog, ami magány ügy és nem szeretném ha más is hajja.. [...] Én a szomszédokkal csak cigányul beszélek, ugye az ember meg magyarul, mert már volt olyan kípzeld el, hogy kíröhög-tik a többiek, mert nem tudott úgy, mint mi”.

R. Piroska (65 éves) Bélteken született, kilencgyermekes cigánycsaládban nőtt fel. Óvodába nem járt, ahogy akkoriban a cigánytelepen élő többi gyermek sem. Adatközlőnk gyermekkorában csak cigányul beszélt, és szeretné, ha unokái is beszélnék a nyelvet:

„Nálunk anyám szerette volna, ha tanult emberek leszünk, apám nem foglalkozott velünk sokat dolgozott Gencsiéknél a birtokon. A mi családuknak csak cigányul beszélt annak idején. Kevesek voltak, akik magyarul is beszéltek. Minket nagyobb hátrány ért, mint a mi gyerekeinket. Ezzel tisztába is voltam annak idején mikor ők jártak iskolába, hogy ez lesz. Az én uram szintén cigány családból származott, el is szöktetett és jöttünk ide Létára. Az itteni cigányok közül kevesen vannak már olyanok, akik beszélnek is a nyelvet, de lovárit én sem tudom, hogy beszélnek. Próbálok én az unokáknak mondani meg tanítani, de tudja kedves, ezeket már csak az a Facebook meg a telefon köti le”.

A kétnyelvű gyerekek körében gyakori jelenség a nyelvi interferencia jelensége, amikor a két nyelv egymásra hat. A nyelvi interferenciát sokszor a vonzatok szintjén érjük tetten, például a magyarban a 'kifutja a pénzből' kifejezés ismert, míg a cigányban a 'kiforrja a pénzből' idiómát használják ugyanarra a jelenségre. A cigány nyelv hatását tapasztalhatjuk a *kimondalak anyámnak / Avri phenav tut tyira dake!* 'megmondalak anyának' és a *felállok már magamnak / opre ushtyav* 'felkelek az ágyból' megnyilatkozásokban is.

A magyar-cigány kétnyelvű szocializáció támogatása óvodás korban

A gyermeknek az ébren töltött órák egyharmadát nyelvi környezetben kell tölteniük ahhoz, hogy megfelelő beszédminta mellett kialakuljon a természetes kétnyelvűség (Erdei 2010). A gyermek akkor fogja elsajátítani a környezetében hallott két nyelvet, ha valós kommunikációs szükséglete



és érdeke fűződik hozzá, azaz beszélhet a nagyszüleivel, unokatestvéreivel, szűkebb vagy tágabb környezetével.

A családban a nyelv soha nem lehet a kirekesztés eszköze, nem használható arra, hogy a szülő a másik szülőről beszéljen a háta mögött (például *Rendben, megnézheted a filmet, de apád ne tudjon róla!*).

A családban történő kétnyelvű nyelvsajátítás során nem kell javíthatni a gyermeket, mert elveszi a kedvét, önbizalmát, inkább türelemmel, szeretettel kell fordulni felé. A családon belüli nyelvhasználatban fontos a következetesség: időben, térben, helyzetek szerint és személyekhez kötődjön a nyelvhasználat. Az egyik lehetőség, ha a gyermek az óvodában/iskolában magyarul, otthon cigányul beszél, ezáltal jól elkülönül a két nyelv használata.

A gyermekkori vagy korai kétnyelvűségnek az elsajátítás függvényében két típusát különböztetjük meg. A szimultán kétnyelvűség esetén a gyermek a két nyelvet egyidejűleg sajátítja el, a gyermek születésétől kezdve mindkét nyelvvel kapcsolatba kerül. Bassola és Lengyel nemcsak a szülők és a gyerekek, hanem a családdal együtt élő nagyszülők és a gyerekek által használt nyelvet, valamint a gyermek közvetlen környezete által használt nyelvet is meghatározónak tartja (1996, idézi Erdei 2010).

Az egy szülő–egy nyelv módszer értelmében a gyermek beszélhet édesanyjával magyarul, apjával cigányul (vagy fordítva), így a gyermek mindkét nyelvet el fogja sajátítani. A gyermek kétnyelvűvé válását segíti elő, ha a szülők saját anyanyelvükön kommunikálnak a gyermekkel születésétől kezdve. Ezekben a családokban a szülők, bár különböző anyanyelvűek, valamilyen szinten beszélnek egymás nyelvét, és kialakul a családban használt közös nyelv (ez lehet a magyar vagy a cigány is). A család akár tudatosan, akár nem, kidolgozza a saját családban nyelvhasználati szabályrendszerét, ami meghatározó a családban felnövő gyermekek számára is (Kiss 2002). A családi döntés hátterében számos tényező állhat, pl. a nyelv presztízse, politikai tényezők, a kulturális örökség, a nyelvhez való hozzáférés a családon kívül stb. Előfordulhat, hogy a szülők egymással magyarul beszélnek, a gyermekek egymás között cigányul, és amikor mindenki jelen van, a család közös nyelve is a cigány lesz. A gyermekek nyelvválasztására a szülők nyelven kívül az oktatás nyelve is hatással van. Megfigyelték, hogy ha a gyermekek nem a családban domináns nyelven végzik iskolai tanul-



mányaikat, akkor egyre inkább azon a nyelven kommunikálnak egymással (Imre 2004).

A családban használt képet gazdagíthatja, ha több generáció él együtt közös háztartásban. A nagyszülőknek is fontos szerepük lehet a gyermekek kétnyelvűvé válásában, hiszen erősíthetik a magyar vagy a cigány nyelv használatát. (Imre 2004) magyarországi kisebbségek körében figyelte meg, hogy az együtt élő generációk erősítik a családon belül a kisebbségi nyelv használatát, ezáltal a kétnyelvűség fenntartását.

A Magyarországon élő magyar szülő nyelve azonos a közösség nyelvével, így az intézményekben (pl. óvoda, iskola) és otthonon kívüli környezetben a gyermek magyar nyelvi kompetenciája tovább erősödik. A magyarországi óvodák és iskolák tannyelve magyar, ami kiterjeszti a gyermek magyar nyelvi szocializációját intézményes keretek közé is. Az intézmények kulturálisan és identitásban is hatással vannak a gyermek világmérete (Karmacsi 2012: 33), ezért fontos, hogy a családban a másik nyelv (esetünkben a cigány) is folyamatosan jelen legyen. A motiváció és a gyakorlás eredménye, ha a gyermek automatikusan meg tud szólalni mindkét általa hallott és beszélt nyelven.

A szekvenciális gyermekkori kétnyelvűség akkor áll fenn, ha a gyermek a nyelveket egymás után, de a második nyelvet még az iskolába lépés előtt kezdi elsajátítani. Ilyen esetben a szülők számára fontos, hogy a gyermek kétnyelvű legyen. A szekvenciális kétnyelvűség informális helyzetekben is kialakulhat (pl. cigányul beszélnek otthon, de magyar nyelvű meséket néz a gyermek a tévében) vagy bizonyos családtagokkal magyarul beszél.

A cigány-magyar kétnyelvű gyermekek esetében a gyermek az óvodában, a családon kívül is elsajátíthatja a magyar nyelvet. Tabors és Show a folyamatot négy lépésben írja le, amit mi a magyar nyelvű óvodába kerülő cigány nyelvű gyermekekre vonatkoztatva mutatunk be. Az első fázisban a gyermek cigányul beszél akkor is, ha a körülötte levő személyek magyarul beszélnek. A gyermek erre a frusztrációt okozó helyzetre reagálhat úgy, hogy egyáltalán nem szólal meg, vagy továbbra is az általa ismert nyelven beszél.

A második fázisban a gyermek gesztusokkal, nonverbális eszközökkel igyekszik kommunikálni a felnőttekkel és kezdi próbálgatni az új nyelv hangjait. A harmadik fázisban a gyermek elkezd használni az új (magyar) nyelvet: rövid, egyszerű, lényegre törő megnyilatkozásai vannak. A hallott



szófordulatokat ismételteti, bár nem mindig érti őket. A negyedik szakaszban már képes új kijelentések alkotására, a nyelvtani szabályokat kezdi megérteni és használni. A folyamat végét jelzi, hogy a gyermek az új nyelv elsajátításának produktív szakaszába lépett (1994, idézi Erdei 2010).

A gyökerek, a kultúrához való tartozás a gyermek korának megfelelő szövegekkel érhető el (mesék, dalok, mondókák, versek, altatók). A cigány-magyar kétnyelvű gyermekeknek célszerű olyan mondókákat, meséket is olvasni/mondani, melyek mindkét nyelven elérhetőek. A nyelven keresztül a kultúrából is részesülünk és lényeges a nyelv identitásképző funkciója is. A gyermekeknek mondott mesék és versek szerepe az etnikai identitás formálásában is jelentős. A gyermek tudatában lesz, hogy két kommunikációs rendszerrel rendelkezik és a kontextusnak megfelelően választja ki, melyiket használja.

A kisgyermek érzelmi és értelmi fejlődésében kitüntetett szerepet töltenek be a versek és a mondókák, hőcögtetők és a játékok. Ezen rímes, rövid szövegek által fejlődik a gyermek ritmusérzéke, szóincse és nyelvi kompetenciája. A gyermekben jelen van az érzelmi kapcsolódás elemi szükséglete, és az anyától/környezettől hallott mondókák ezt a fajta kapcsolatot is erősítik. A következőkben néhány, a bölcsődés korosztálynak ajánlott mondókát és versikét mutatunk be magyarul és cigányul (Nagygyörgyné Kerti Ibolya fordításában).

*Gyí, paci, paripa
nem messze van Kanizsa,
odaérünk délre,
libapecsenyére.*

*Dyi, paci, hirmisari,
Naj dur si e Kanizha,
Kothe resas po mizmeri,
Pe peki papinya!*

*Ha én cica volnék
száz egeret fognék.
De én cica nem vagyok
egeret sem foghatok.*



*Te me muca avos
shel shimijakos xutyilos.
Ba me muca chi som
chi shimijakos chi xutyilos.*

*Nyuszi ül a fűben, ülve szundikálva
Nyuszi talán beteg vagy
hogy már nem is ugorhatsz.
Nyuszi hopp, nyuszi hopp
máris egyet elkapott.*

*Shoshoj beshel ande char, beshindes sovel.
Shoshoj hajkam nasvalo san?
Hoj aba nashtig xuttyakeres.
Shoshoj hopp, shoshoj hopp
Vi aba jekh xutyilas.*

*Legszebb állat a fecske
Odaszáll az ereszre.
Eresz alatt csicsereg,
Irigylik a verebek.*

*Legmajshukar pedo e rabica,
kothe hural pe streshina.
Tela streshina vorba del,
xanyzhvaren la le chiriklya.*

Az óvodás korú gyermekek számára rendkívül fontos a mese, mert a meghallgatás során fejlődik képzelőereje, szókincse és kulturális identitása. A *Kis bögre, nagy kanál / Cini kuchi bari roj* című mese magyarul és cigányul is élményt jelenthet a gyermekeknek. A mesét dr. Karsai Ervin fordításában adjuk közre.



Kis bögre, nagy kanál

Volt, hol nem volt, volt egy kis falucska. Ennek a végén volt egy kis házikó. Ott élt egy özvegy cigány, gyerekeivel együtt. Egyedül nevelte őket, mert a felesége hamar meghalt. Ez az öreg cigány napról napra bánatos volt, mert nem tudott adni ennivalót a gyerekeknek.

– Istenem! – könyörgött – Ne adj nekik betegséget! Csak egyszer segíts rajtuk annyi ennivalóval, hogy jól lakjanak.

Ezután vette a tarisznyáját és ment a faluba, talán kéreget annyit, hogy a gyerekeknek adhat enni. Amint megy, ő sem tudta merre, hová, csepegtek a könnyei a sajnálattól. Egyszer csak megállította őt egy asszony.

– Jó napot bácsi!

– Neked is – nézett csodálkozva az asszonyra.

– Állj csak meg bácsi! Te vagy az a jós cigány, aki tud segíteni az embereknek?

– Én vagyok. – mondta a cigány, és akart menni tovább.

– Hallgass rám. Van nekem egy fiam. Hét éves, de mióta megszületett egy szót sem szólt. Nem tud állni, nem tud enni, egész nap csak egy bögre tejet iszik. De a feje akkora, mint egy nagy fazék, az arca pedig öreges. Mondta nekem egy öregasszony, hogy a fiamat kicserélték az ördögök, és helyébe tették ezt, aki otthon van az ágyban.

Az öreg cigány elámult, egy szót sem tudott kiadni. Azután mondta:

– Jól van asszony. Én segítek rajtad, de te mit fizetsz nekem?

– Van nekem gazdagságom. Mind neked adom, csak hozd vissza az én igazi fiamat.

– Jól van, vigyél engem a házadhoz, hadd nézzem meg a gyerekedet.

Elmentek haza, ahol lakott az asszony. Az öreg nézte a kicsit, olyan nagy feje volt, mint egy fazék. A cigány elővett egy nagy kanalat, és egy kis bögrét. A bögrébe tejet öntött, és a kicsi elé tette. A kicsi nézte-nézte, mi van előtte, azután megszólalt:

– Már hétszáz évet éltem, de ilyen csodát nem láttam, kis bögréből nagy kanállal egyek.

Azután az öreg befűtötte a kemencét, és odaültette a gyereket egy lapátra, ahol volt a kemence szája, és meggyújtott egy gyertyát, tett oda egy pohár bort, és mondta:



– *Ha te ördögtől vagy, fújd el a gyertyát, idd ki a bort, és cserélődj ki!*
Egy nagy szél kerekedett, a gyertya elaludt, a bor elfogyott, és a fiú bement a kemencébe. Egy nagy tűz lett, azután a lapáton egy másik, szép fiú volt, az igazi.

– *Itt van a te igazi fiad, mert a másik ördög volt.*

Az asszony nagyon örült a fiúnak, hogy az öreg segített neki. Adott neki sok pénzt, ennivalót, amit az öreg örömmel vitt haza a gyerekeknek. Nem volt éhség, szegénység.

A mese cigány nyelvű változata:

Cini kuchi bari roj

Sas kaj nas, sas jekh cino gavoro. Pe kadalesko agor sas jekh cini kolyiba. Kot-he trajilas jekh phivlo rom, peske shavorenca kethane. Korkoro barardas len, ke leski romnyi sigo mulas. Kado phuro rom pa dyeseste pe dyeseste brigaslo sas, ke chi zhanglasxamasko te del le shavorenge.

– *Mure Devla – rudyisardas – te na des len nasvalipe! Feri jokhar shaj zhutisa pe lende kattyi xamaskosa, te chajonas.*

Pala kodi las peski trasta haj zhalas ando gav, hajkam kethane mangavel-kattyi, le shavorenge shaj te del te xan. Sar zhalas – chi voj chi zhanglas kaj, karing – pittyanas leske asva kathar emila. Jekhar feru tordyardas les jekh gazhi.

– *Lashoj tyo dyes, bachi! – das les dyes.*

– *Vi tuke! – dikhlas chudisardos pe gazhi.*

– *Tordyu feru bachi! Tu san o drabaslo rom, kon zhanel te zhutil manushenge?*

– *Me som! – phendas o rom, haj kamelas te zhal majdur.*

– *Ashun pe mande! Si man jekh shavo. Efta bershengoj lo, desar rakhadyilas chi jekh vorba chi phendas. Chi zhanel te tordyol, chi zhanel te xal, sorro dyes jekh kuchi thud pel. De lesko shero aba kabori, sar jekh bari piri, leski musura phurikanij. Phendas mange jekh phuri gazhi, hoj mure shaves avri parudine le beng, hajande lesko than shutine kadales, kon so khere si ando pato. O phuro rom mucisajlas, chi jekh vorba chi zhanglas te del avri. Pala kodi phendas:*

– *Mishtoj muri gazhi.*



Me zhutij pe tute, de tu so potyines mange?

– Si ma barvalipe. Sa tuke dav, feri an palpale mure cine chache shaves.

– Mishtoj, inger man kaj tyi zolba, muk te dikhav tye shavores.

Gelinetar khere, kaj beshlas e gazhi. O phuro dikhlas le cines, kasavo baroshero sas les. O rom angle las jekh bari roj, haj jekh cini kuchi. Ande kuchi thud shordas, haj angle o cino shutas. O cino dikhlas, dikhlas so si angle peste, pala kodi дума das.

– Aba eftashela bersh trajisardom, de kasavi rama chi dikhlom, ande cini-kuchi bara rojasa te xav.

Pala kodi o phuro tattyardas andre o bov, haj kothe beshadas les pe lapata, kaj sas le bovesko muj, haj phabardas jekh memelyi, kothe shutas jekhpoharesa mol, haj phendas:

– Te bengestar san, phurde e memelyi, pij avri e mol, haj te parudyos avri!

Jekh bari balval kerdyilas, e memelyi sutas, e mol nachilas, haj o shavo andregelas ando bov, jekh bari jag kerdyilas, pala kodi pe lapata jekh kaver shukarraklo sas, o chacho.

– Kathe si tyo chacho raklo, ke o kaver jekh bengoro sas.

E gazhi zurales kamelas le rakleske, hoj o phuro zhutisardas la. Das les but love, xamasko, so o phuro losshajles ingerdas khere le shavorenge. Nas bokh, chorripe.

forrás: <https://www.scribd.com/doc/44718454/cigany-mesek-ciganyul-magyarul>

Befejezés

A gyermekeknek mesélt történetek kiválasztásakor fontos szempont, hogy a szövegek kötődjenek az adott tájegységhez, ezáltal a gyermekek lokális kötődése is erősödik. Ha a kétnyelvű szülők tudatosan segítik gyermekük nyelvelsajátítását, akkor gyermekeik is kétnyelvűvé válhatnak.

A család mellett az óvoda is segítheti a gyermekek kétnyelvűvé válását. Ha a gyermekek bátran megszólalhatnak anyanyelvükön és van a környezetükben olyan pedagógus, aki beszél cigányul, akkor az óvodai környezet hatékonyan járul hozzá a gyermek kétnyelvűvé válásához.



Felhasznált irodalom

- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bartha Csilla (2002): *Nyelvi hátrány és iskola*. *Iskolakultúra*, 12(6–7), 84–93
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19670>
- Bartha Csilla (2007): *Nyelvcseré két magyarországi oláh cigány közösségben*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Basil Bernstein (1975): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: Pap Mária–Szépe György szerk.: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat. Budapest. 393–434.
- Élő Anita (2008): *Cigányok ideje*. *Heti válasz* 2008. július 7. <http://hetivalasz.hu/>
- Erdei Ildikó (2010): *Többynyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációja*. PhD értekezés. Szeged. Szegedi Tudományegyetem. Kézirat. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/763/1/erdei_phdertekezes_vegleges.pdf
letöltés dátuma: 2019. február 1.
- Fehér Krisztina (2017): *Babák a hangok világában*. Budapest. Typotex Kiadó.
- Gósy Mária (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest. Osiris Kiadó.
- Heltai János Imre (2016): *Cigányok beszédmódjai és az iskola*. <http://cigany-misszio.reformatus.hu/pozitiv-peldak/v/673/>
- Imre Anna (2004): *Nyelv, nyelvhasználat, identitás – nemzetiségi tanulók körében*. *Kisebbségkutatás*, 13(1), 17–35.
- Karmacsi Zoltán (2012): *Nyelvi szocializáció etnikailag vegyes házasságokban*. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 12(1-2), 33–40.
- Kátainé Koós Ildikó (2008) *Önzetlen dajkanyelv – ösztönös nyelvelsajátítás? A csecsemő-anya kommunikációs interakció néhány dajkanyelvi/Anyai sajátossága a magyar kultúrában*. Doktori értekezés PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program. Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15423/kataine-koos-ildiko-phd-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kemény István (1997): *A magyarországi roma (cigány) népességről*. *Magyar Tudomány*



- Kiss Jenő (2002): Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. Új Pedagógiai Szemle, 55(7–8): 45–58. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Olah-Iskolai.html>
- Réger Zita (1993): Az orális kultúra és a nyelvi szocializáció összefüggései magyarországi cigány nyelvi közösségekben. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag/nemzetisegek/romak/tanulmanyok_a_cigansag_helyzete/pages/020_az_oralis_kultura_es_a_nyelvi_szocializacio.htm letöltés dátuma: 2019. február 1.
- Réger Zita (1993): Orális kultúra és nyelvi szocializáció. In: Barna Gábor–Bódi Zsuzsanna (szerk.): Cigány néprajzi tanulmányok 1. Salgótarján. Mikszáth Kiadó. 196–206.
- Zoller Melinda (2013): Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf>



