

## Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők

*A roma tanulók iskolai sikertelenségeit új nézőpontból, a tanulási motiváció felől vizsgáljuk. A különböző kultúrákba tartozó gyermekek tanulási motívumainak ismerete alapvető szerepet játszhat a roma kisebbség iskolai kudarcainak felszámolásában.*

A magyarországi roma kisebbség felemelkedésének útja az iskolán keresztül vezet – halljuk gyakran, a valóságban azonban a roma tanulók többsége sikertelen a magyar iskolarendszerben, a kötelező oktatás által kínált lehetőségeket a roma társadalom nem tudja kiaknázni (lásd: *Polónyi*, 2002). Az okokat kutatva nem kerülhető meg a tanulási motiváció vizsgálata, mely az iskolai sikeresség kulcsfontosságú meghatározója. Nagy József (2000) megfogalmazása szerint a tanulás eredményessége a tanulási motívumrendszer fejlettségétől függ, a tanulási képességek „csak” a tanulás hatékonyságát befolyásolják. A motivációkutatások új felismerései tovább növelik e témakör jelentőségét. Az eredmények szerint a motívumok és képességek fejlődése szorosan egymásba fonódik, egymást segíti, és valószínűsíthető, hogy a motívumok az intelligenciánál szorosabb kapcsolatban állnak a készségfejlődés ütemével, gyorsaságával. (*Józsa*, 2005) Természetesen a roma gyermekek iskolai kudarcai nem vezethetők vissza egyetlen problémára, az okok egymással összefüggő halmazáról van szó (eltérő családi szocializáció, nyelvi hátrány, előítéletek, szegregáció stb.), amelynek elemei leginkább a tanulási motiváción keresztül fejtik ki hatásukat. Az előzőekből következően a roma tanulók tanulási motivációjának elemzésekor tulajdonképpen az egész cigányság helyzetének ja-vulásáról – illetve annak akadályairól – van szó.

A roma és nem roma tanulók motivációjának feltételezhető különbségeit a Nagy József által kidolgozott új megközelítésű tanulási motiváció keretein belül értelmezem, a motiváció szociokulturális elméletének (*Rueda és Moll*, 1999) szem előtt tartásával, vagyis az egyéni aktivitás szociokulturális kontextusának hangsúlyozásával.

A téma tanulmányozásakor figyelembe kell vennünk, hogy a magyarországi roma kisebbség – mint minden népcsoport – rendkívül heterogén (*Szuhay*, 1997), így olyan általános megállapítások nincsenek, amelyek a hazai romák minden csoportjára érvényesek lennének. Emellett figyelembe kell vennünk azt is, hogy a jövedelmi szempontból kedvezőtlen helyzetben lévő kisebbségek esetében a családi élet és a gyermeknevelés szokásait illetően számos hasonló vonás fedezhető fel. (*Vajda*, 1994) Vagyis a szocializációs, motivációs eltérések egy része nem a roma kultúra sajátja, hanem a hátrányos helyzet eredménye. Észrevételeim így leginkább a kedvezőtlen anyagi helyzetben élő, hagyományait őrző cigány közösségekre jellemzőek.

### Roma gyermekek szocializációja

A roma gyermekek többségitől eltérő szocializációja több szempontból is hatással lehet a motivációra. Előljáróban fel kell hívnom a figyelmet arra, hogy a roma családok szocializációs hatásait vizsgáló empirikus kutatások szegényesek, így a túlzott általánosításoktól óvakodnunk kell. A családi szocializáció jellegzetességeit illetően mindenk-

előtt *Forray* és *Hegedűs* (1998) munkáira és *Oppelt* (idézi: *Harsányi* és *Radó*, 1997) megfigyeléseire támaszkodhatunk.

Tapasztalataik szerint a roma családok időkezelése eltér a nem romákétól. A család életének strukturátlansága miatt az időélmény és az időfogalom nem, vagy alig alakul ki. A roma családok rugalmasan kezelik az időt, nem kötött napirendben élik az életüket, ami megnehezíti az iskola időközöttségeihez való alkalmazkodásukat. Általános, hogy a csecsemő etetésének nincs rituális ideje és helye, akkor és ott szoptatnak, amikor a gyermek felsír, és úgy gondolják, hogy éhes. (*Szuhay*, 1999) A roma gyermekek általában maguk irányítják egész napos programjukat. Kevés az esélye annak, hogy kialakuljon az a biológiai óra, amely pszichofiziológiai alapja lesz a rendszeres életnek, tervezésnek, előrelátásnak.

Cigány családokban jól tenni a gyerekekkel annyit jelent, hogy amit megkívánnak, azonnal meg kell adni nekik. A gyermekeket semmire sem kényszerítik, inkább szeretetteljesen megvárják, amíg szólnak, de akkor azonnal kielégítik az igényeiket. Így nem alakul ki a késleltetés és az önkontroll képessége, amely a megfelelő iskolai teljesítményhez elengedhetetlen.

A gyermekek önállósodásával együtt felerősödik a családi féltés, a kényeztetés és a féltés hatására pedig a gyermek életéből kimarad a szeparációs félelem és a dackorszak.

Míndez ugyancsak érinti az önkontrollra irányuló képességet.

*A magyarországi romák csaknem 90 százaléka magyar anyanyelvű (romungró), a többiek valamelyik roma dialektust (oláh) vagy a román nyelv egyik dialektusát (beás) beszélő közösségekből származnak. A beiskolázott roma gyerekek magyar nyelvtudása változatos képet mutathat: az oláh vagy beás egynyelvűségtől egészen addig terjedhet a skála, hogy a gyerekek jobban beszéltek nyelve a magyar.*

Jellemző a magas gyermekszám, a gyermek gyakran három-négy generáció között él. (*Liégeois*, 2002; *Tót*, 1997a) A szociális tér és ingerek gazdagsága nyugodt érzelmi miliőt biztosít. A gyermeket nemcsak a szülő gondozza, neveli, hanem testvérei, közelebbi-távolabbi rokonai, egész közössége.

A nevelés a fegyelmezés, a jutalmazás és a büntetés helyett a modellkövetésre épül, az iskola viszont nem így működik. Az érzelmek, indulatok kinyilvánítását semmi sem akadályozza, ez az azonosulás mintája.

A cigány családok – és szegény szubkultúrák – meghatározó jellemzője, hogy a gyermeki világ sem térben, sem pszichésen nem

különbül el a felnőttekétől. (*Vajda*, 1994) A középosztályi kultúrában megszokott gyermekvilág hiányzik, nincs gyermekre szabott bútor, mese- és játékvilág. A gyermekek egyfolytában a felnőttvilág részesei, előttük zajlik az élet. (*Szuhay*, 1999)

Míndezek hatására eltérőek a roma gyermekek serdülőkori sajátosságai is. A roma gyermekek elnyújtott gyermekkorát nem a normál serdülőkor követi, hanem a körülbelül 10–13 életév között hirtelen megjelenő „kicsinyített felnőttkor”. A serdülőkor válságai helyett felnőtt problémáik vannak. Az átlagnál hamarabb elvárják segítségüket a családfenntartásban. Otthon már serdülőkoruk óta felnőttként kezelik őket, ugyanakkor gyerekeknek minősülnek az iskola szemében. Különösen az iskolában túlkoros gyermekeknek jelent problémát a kis-felnőtt szerepe, akik a két-három évvel fiatalabb osztálytársikkal sem értenek szót. A korábbi felnőtté válás összefügg azzal a körülménnyel is, hogy a középiskolás korú cigány gyerekek a tradíciók szerint már családalapításra éretnek számítanak. (*Liskó*, 2002)

A többségi és roma családok eltérő működésének különbségeire empirikus bizonyítékok is rendelkezésre állnak. *Tót* (1997a) szakmunkás és szakiskolai tanulók körében végzett felmérése, illetve *Kiss* és *Gordos* (2003) általános iskolás tanulókat célzó kutatása alapján azt láthatjuk, hogy a családon belüli probléma-megbeszélést tekintetve a cigány

gyerekek helyzete kedvezőtlenebb. Tót mintájában kétszer annyian jelezték a roma tanulók közül a személyes támasz hiányát a családban, mint a nem roma tanulók. Az általános iskolások körében a kérdés arra vonatkozott, hogy a gyerekek mennyire könnyen beszélnek meg problémáikat szüleikkel. Ezen a téren is jelentős különbségek rajzolódtak ki.

Külön figyelmet érdemlő kérdés a roma tanulók nyelvi szocializációja, amely két oldalról is befolyásolhatja a tanulási motivációt: egyrészt a nem megfelelően elsajátított többségi nyelv, másrészt a középosztályitól eltérő nyelvhasználati mód külön-külön is akadályozhatja a sikeres iskolai munkát, leginkább a tanulási énképen keresztül. Különösen igaz lehet ez a tradicionális elvek szerint működő iskolákban, ahol a verbális intelligencia az iskolai siker alapja.

A magyarországi romák csaknem 90 százaléka magyar anyanyelvű (romungró), a többiek valamelyik roma dialektust (oláh) vagy a román nyelv egyik dialektusát (beás) beszélő közösségekből származnak. (Kemény, 2000) A beiskolázott roma gyerekek magyar nyelvtudása változatos képet mutathat: az oláh vagy beás egynyelvűségtől egészen addig terjedhet a skála, hogy a gyerekek jobban beszéltek nyelve a magyar. (Réger, 1995) A nyelvi hátrányok meglétét Nagy (1980) adatai alátámasztják: a roma gyermekek iskolakészültségének elmaradásában egyetlen cigánymilió-specifikus tulajdonságot talált, a beszédtechnikát. Kemény (1996) adatai szemléletesen tükrözik az anyanyelv fontosságát: a 25–29 éves korcsoportban a magyar anyanyelvűek 77 százaléka, a román anyanyelvűek 58 százaléka és a cigány anyanyelvűek 52 százaléka végezte el az általános iskolát.

Az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előnyök vagy hátrányok forrásai lehetnek az iskolában. Bernstein (1975) szerint a különböző környezetből származó gyermekek eltérő beszédformákat vagy kódokat alkalmaznak. Az alsóbb osztályokba tartozó gyermekek beszédére korlátozott kód jellemző. A korlátozott kód inkább gyakorlati tapasztalatok, mintsem elvontabb gondolatok kifejezésére alkalmas, így az alsóbb osztályok nyelvhasználati módja összetükrözésbe kerülhet az elméleti oktatással. Derdák és Varga (1996) szerint Bernstein elmélete fokozottan érvényes a roma gyermekek esetében. Vizsgálatuk szerint a roma tanulók nyelvi nehézségei inkább az otthoni környezet és az iskolában megjelenő világ fogalmi struktúrája közötti váltásra, mintsem a kétnyelvűségre vezethető vissza.

Ehhez a vonulathoz illeszkedik Réger (1995) elmélete, mely szerint a cigányság esetében az iskolai kudarokat előidéző nyelvi hátrány jelentős része az iskoláskor előtti írás-olvasásra szocializálás hiányából adódik. A gyermekek már az iskola előtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott, nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati és interakciós készséget tanulnak meg, amelyek alapvetően fontosak az írás, olvasás későbbi elsajátításához. Az írás-olvasásra szocializálás kulcsfogalma az „írás-olvasási esemény”. Ilyen esemény minden olyan alkalom, amikor az írott, nyomtatott betű szerves része a felnőtt és gyermek közötti együttműködésnek. Ilyen esemény lehet például mesekönyvek nézegetése, tévéhirdetések, konzervdobozok szövegének felolvasása. Az ilyen módon nevelődő gyermek azt is megtapasztalja, hogy környezetében az írás-olvasás kulturálisan nagyra értékelt tevékenységnek számít. Az előbb említett tapasztalatok a cigány gyermekek esetében hiányoznak. A hagyományos cigány közösségekben a gyermeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a mesekönyv, hiányoznak az írásbeliséggel kapcsolatos események. Az iskola viszont feltételezi, elvárja az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett tudást, és kezdettől fogva épít is rá. Ugyanakkor az iskola szempontjából teljesen lényegtelennek tűnnek azok a nyelvhasználati módok, amelyekre a gyermeket anyanyelvi közössége megtanítja.

### Tanulási motiváció és hátrányos helyzet

Motívumokon a személyiség azon komponenseit értjük, melyek viselkedésünk viszonyítási pontjaiként funkcionálnak, melyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést ho-

zunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról. (Józsa, 2002b; Nagy, 2000) Életünk során szerzett speciális tapasztalatok eredményeként a motívumok bizonyos köre a direkt iskolai tanuláshoz kapcsolódik. A motiváció újfajta megközelítései arra irányítják rá a figyelmet, hogy e tapasztalatok megszerzésében a társas interakciók kiemelkedő jelentőséggel bírnak, a szociális közeg különösen erős hatást gyakorolhat a tanulási motívumok fejlődésére. (Rueda és Moll, 1999) Ennek következtében jellegzetes eltérések alakulhatnak ki a roma és nem roma gyermekek tanulási motívumrendszere között. A motivációval foglalkozó kutatások további jelentős felismerése, hogy a tanulási motívumok kialakulásának alapját az öröklött elsajátítási késztetés képezi. (Józsa, 2001)

Az elsajátítási motiváció az egyénnek a környezete feletti lehető legnagyobb kontroll gyakorlására, kompetenciájának tökéletesítésére való törekvését jelöli. (Józsa, 2001) Az elsajátítási motiváció széles körben elfogadott elméleti koncepciója még nem született meg, az azonban nem kérdéses, hogy az elsajátítási motívumok alapvető pedagógiai jelentőséggel bírnak. Az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapját képezik, készségek, képességek elsajátítására készítetnek. Az elsajátítási késztetés addig működik, míg az egyén el nem éri a teljes, optimális elsajátítást, begyakorlottságot, így e késztetés a készségek, képességek fejlődésének kulcsfontosságú meghatározója. (Józsa, 2002a; Nagy, 2000)

Az elsajátítási motívumok a direkt tanuláshoz az iskoláskor elején, esetleg az óvodában kapcsolódhatnak. Ha a gyerekek az első tanulási tapasztalatok során nem élik át az elsajátítás, a tudás-gyapodás élményét – ami a roma gyerekek esetén feltételezhető –, akkor a ki nem aknázott öröklött késztetések, a siker által meg nem erősített motívumok háttérbe szorulhatnak, helyüket tanuláshoz nem kötődő motívumok vehetik át, működésük iskolai szituációban megszűnhet. (Józsa, 2002b)

Kisiskoláskorban elsősorban a pedagógushoz fűződő viszony és a közösséghez viszonyított eredményesség befolyásolhatja döntően egy gyermek tanulási motívumrendszerének fejlődését. Az életkor előrehaladtával a motiváció egyre csökken, (Józsa, 2002b) adatai szerint a továbbtanulásra esélyes tanulók motivációja a hetedik és tizenegyedik évfolyam között 8 százalékpontot esik. A továbbtanulásra esélytelenek csoportjára vonatkozó adatok hiányosak, a kirajzolódó tendencia alapján azonban feltételezhetjük, hogy esetükben a visszaesés ennél is nagyobb. A motiváció csökkenésével párhuzamosan a belső késztetés helyett egyre inkább az elismeréséért, a tanulás gyakorlati hasznáért dolgoznak az iskolában a diákok (Józsa, 2002b), de e külső befolyásoló hatások a cigány tanulók esetében hiányoznak, ahogy a serdülőkorban egyre meghatározóbb tanulással társítható jövőkép is.

A hiányzó motívumokért részben a roma gyermekek hátrányos életkörülményei okolhatók. Tót (1997b) a hátrányos helyzet legjellemzőbb megnyilvánulásaként a többséghez képest alacsonyabb jövedelmi szintet, a gyengébb kulturális ellátottságot, illetve a szülők átlagnál alacsonyabb szintű iskolai végzettségét említi.

A hazai cigányság jövedelmi helyzetét az etnikai jellegű szegénység kifejezése pontosan érzékelteti: 1994-ben a roma lakosság 86,7 százaléka élt a létminimum alatt, szemben a nem roma lakosság 28,4 százalékaival. (Andorka és Spéder, 1996) Mivel a továbbtanulás kiadásokkal jár, a képzés, különösen a magasabb szintű, nem jelentkezik adekvát problémaként.

A gyengébb kulturális ellátottság legfeltűnőbben az írás-olvasásra szocializálás hiányában mutatkozik meg (Réger, 1995), amely elsősorban a negatív tanulási énképen keresztül hat. Az énkép az emberek önmagunkkal kapcsolatos ismereteit, értékeléseit, érzelmeit foglalja magában. (Kőrössy, 2002) Józsa (2002b) megfogalmazása szerint a tanulási énkép a sokdimenziós, hierarchikus szerkezetű énkép azon összetevőit tartalmazza, amelyek az iskolai tanuláshoz kapcsolódnak. A tanulási énkép az önértékelés következtében alakul ki, attól függően, hogy a gyerekek iskolával, tanulással kapcsolatos tapasztalatai milyen mértékben egyeznek elvárásaikkal, milyen mértékben érték el céljai-

kat, cselekedeteikre, viselkedésükre milyen válaszreakciót kaptak. Ugyanakkor az önműködésük közvetlen tapasztalat nélkül, fogalmi szinten is beépülhetnek a tanulási énképbe. A tanulási énkép alapján a tanulók előrevetíthetik az iskolai, tanulási helyzetek sikerességét, ennek alapján dönthetnek például egy feladat vállalásáról vagy a befektetett energiáról. A negatív tanulási énkép az elsajátítási késztetés működésének is akadálya lehet. Az elsajátítási motiváció kulcsfontosságú feltétele az optimális kihívás, amely az egyéni észlelés függvénye, az egyéni észlelésnek pedig fontos összetevője a saját intellektusról alkotott kép. (Józsa, 2002a) Negatív tanulási énkép esetén az elsajátítási motívumok csak olyan iskolai feladatok esetén lépnek működésbe, amelyek túl könnyűek, vagyis nem vezetnek elsajátításhoz.

A cigányság iskolázottságáról pontos adatok a kilencvenes évek elejéről állnak rendelkezésünkre (Havas, Kemény és Kertesi, 1994), a távolság a végzettség tekintetében azonban azóta nem csökkent a többség és kisebbség között. A roma fiatalok továbbtanulási arányát vizsgálva egyértelműen megállapítható, hogy az iskoláztatási lemaradás jelentős mértékben nőtt a kilencvenes évek során. 1993-ban a roma fiatalok 42 százaléka tanult szakiskolában, szakmunkásképzőben vagy érettségit adó középiskolában. 2003-ra ez az arány 38 százalékra csökkent, miközben az országos átlag 87 százalékról 92 százalékra emelkedett. (Kertesi, 2005) A hátrányos családi környezet az iskola szempontjából fontos készségek, képességek fejlődéséhez nem nyújt megfelelő feltételeket, az ebből származó kezdeti sikertelenségek miatt ezek a tanulók elfordulnak a tanulástól. Nagy (1980) 5–6 éves gyermekek körében végzett iskolakészültségi vizsgálata szerint a cigány miliőben élő gyermekek átlagosan két évvel vannak elmaradva az iskolakészültség színvonalában. A különbség azonban nem a cigány miliőre, hanem a szülők iskolai végzettségére vezethető vissza, amit a közelmúlt vizsgálati eredményei is alátámasztanak. Első osztályosok készségfejlettségét vizsgálva a nyolc általánost be nem fejező és az egyetemet végzett anyák gyermekeinek fejlettsége között több mint kétévnyi különbséget találtak. (Józsa, 2004) E lemaradás egyrészt a motívumok további fejlődésének gátját képezheti, mivel a motívumok és készségek fejlődése szorosan egymásba fonódik (Józsa, 2005); másrészt az iskolakezdéshez szükséges készségek fejlettségének hiánya, illetve a családi és iskolai elvárások különbözősége – különösen az óvoda hiánya esetén (Babusik, 2003) – szinte biztosan teszik a kezdeti sikertelenségeket, a negatív tanulási énkép kialakulását, amely ezután önbeteljesítő jóslatként működik tovább.

Tehát az öröklött alapú motívumok vélhetően azonosak a roma és nem roma, illetve hátrányos és megfelelő körülmények között nevelkedő tanulók esetében, az azonos indulószint ellenére mégis különböző lehet a gyerekek motivációs rendszere az eltérő környezeti hatások – kiváltóképpen a szociális közeg hatása – miatt.

### Iskolai környezet

Szoros összefüggés fedezhető fel a pedagógus iránti kötődés, szeretet és a nevelés, illetve a pedagógus által tanított tantárgy eredményessége között. (Nagy, 2000) Cigány tanulók esetében véleményem szerint a kötődés szerepe még hangsúlyosabb, az otthonitól eltérő szokások közepette még nagyobb jelentősége lehet annak, hogy a gyermek érezze, bizhat tanítójában, tanárában, aki szükség esetén segíti, megvédi őt. Roma tanulók esetében a pedagógusokhoz fűződő viszony fontosságát alátámasztják a szegedi Móra Ferenc Általános Iskolában szerzett tapasztalataim, az iskolában tanító tanárokkal folytatott beszélgetések. Az alsó és felső tagozat határa különös fordulópontot jelent a cigány tanulóknál (a „kicsinyített felnőttkor” kezdete): a tanítókkal együttműködő, a tanítóknak engedelmeskedő gyermekek számottevő része az új tanároknak nem fogad szót, ugyanakkor az egykori tanító utasításait később is (szünetben, helyettesítés esetén stb.) betartja. A jelenség egyik lehetséges magyarázata, hogy a roma tanulók iskolai magatartásában

– és feltételezhetően tanulási motivációjában – nagyobb szerepet kap a pedagógiai kötődés, mint a nem roma tanulók esetében. Ugyanakkor a jelenség annak a következménye is lehet, hogy a cigány gyermekek kötődése nehezebben, lassabban alakul ki.

A kötődés jelentőségére utalnak Forray és Hegedűs (1998) eredményei is, vizsgálatukban a tanárok iránt érzett szeretet jelentősen befolyásolta a továbbtanulási törekvéseket. Minél több tanárt tüntet ki szeretetével a gyerek, annál hosszabb ideig kíván iskolai kezek között maradni.

A tapasztalatok szerint azonban kevés az esély arra, hogy a roma tanulók kötődése pedagógusaihoz tanulási motívumként működjön. *Bordács* (2001) roma gyermekeket is tanító pedagógusok körében végzett kis mintás előítéletesség-vizsgálata szerint a megkérdezett pedagógusokra átlagosan a közepes előítéletesség jellemző, de csaknem egyharmaduk erősen előítéletes, a cigánykérdés megoldásaként pedig sokan az elkülönítést vagy a kitelepítést választották. A pedagógusok számos esetben eleve elrendeltté teszik a roma gyerek iskolai sikertelenségét (Pygmalion-effektus). A kérdezettek jelentős része a roma gyerekek iskolai kudarcait genetikai sajátosságokkal magyarázta, vagyis még a felelősséget sem kell vállalnia, hiszen genetikailag eldöntött a dolog. Forray és Hegedűs (1998) is hasonlókat tapasztalt interjúi során. A 93 pedagógus fele közönyről, türelmetlenségről, ellenségeskedésről árulkodó nézeteket fogalmazott meg, amelyek abból az elgondolásból táplálkoztak, hogy a cigány tanulók családi környezetből származó problémáinak kiküszöbölésében a tanároknak nem lehet szerepe. *Szabó és Horváth* (2001) tanítóképző főiskolások körében végzett felmérésükben azt kapták, hogy a vizsgált hallgatók a felnőtt lakosságnál is elutasítóbbak a cigányokkal.

A megfelelő erősségű kötődés kialakulását vélhetően hátráltatják a nevelői szerep értelmezésében mutatkozó kulturális különbségek is, legfőképpen az a hozzáállás, mely szerint az iskola zökkenőmentes működéséhez a személyes érzelmeket alacsony szinten kell tartani. A cigány családok gyakran nem fogadják el ezt, igénylik a tanár-diák közötti személyes, szeretetteljes viszonyt az érzelemmentességet, a racionális munkaszervezést elutasításként, cigányellenességgént hajlamosak értelmezni. A kötődés kialakulását hátráltathatja az is, hogy a roma tanulókat serdülőkorukban az iskolán kívül már felnőttként kezelik, de a tanár-diák viszony a kis-felnőttet általában gyerekké fokozza le, illetve hogy a tanár-diák konfliktusok gyakran etnikai színezetet kapnak. (*Forray*, 1997)

A kötődésnek mint tanulási motívumnak a stabil koragyermekkorai gondozó-gyermek kötődés az alapja. (*Barkóci és Putnoky*, 1967/1980) Mivel a kora gyermekkorai kötődés nyújtotta biztonságot a roma gyerekek jórésze feltehetően átéli – hiszen a roma tanulók tanárai egyenesen „majomszeretetről” beszélnek (*Forray és Hegedűs*, 1998) –, e motívum még kiaknázatlan lehetőségeket rejt.

Befolyásolhatják a motivációt a többségi társadalomhoz tartozó gyermekek előítéletei is, a pedagógusok által nyújtott mintáktól természetesen nem függetlenül. Forray és Hegedűs (2003) hetedikes tanulók fogalmazásait elemezve azt találta, hogy a gyerekek több mint harmada külön osztályban vagy iskolában oktatná a cigány etnikumú tanulókat. Ugyanakkor e véleményeket némileg árnyalja, hogy az így válaszolók bő harmada szerint ez a többségi társadalom atrocitásaitól óvna őket. A fogalmazások egy része arra is kitér, hogyan viselkednek az osztálytársak a cigány gyerekekkel: leggyakrabban a gúnyolódás, kiközösítés kategóriákba sorolhatóak a megfogalmazások, támogatás, segítség, szeretet nem fordul elő. *Kiss és Gordos* (2003) adatai azonban ennek ellentmondanak. A bántalmazás, kirekesztés kérdését vizsgálva nem találtak jelentős különbséget a két etnikai csoport tagjai között.

Hegedűs (1993) nézete szerint bénító szorongás jellemzi a cigányságot, amikor a domináns etnikummal, kultúrával kerül szembe, ez a teljesítménykészítés alapvető akadály lehet. A szorongás, a bénító félelem kialakulásában pedig elsősorban nem is az iskoláé a felelősség, hanem a társadalomé, amely a cigányságot és az iskolát körülfogja.

### Kulturális különbségek

Milyen szerepet játszik a kultúra a tanulási motivációban? A kérdés a motivációkutatás egyik alapkérdése napjainkban. (Pintrich, 2003) A különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók, hallgatók motivációs szintje közötti eltéréseket számos kutatás bizonyította (például Mau és Lynn, 1999; Niles, 1995), de az átlagos motivációs szintek összehasonlításánál jóval fontosabb, hogy a motivációs folyamatok lefolyásában is felfedeztek különbségeket. Különösen jól dokumentáltak a nyugati (elsősorban észak-amerikai) és a kelet-ázsiai (beleértve az Észak-Amerikában élő ázsiai származásúakat is) kultúrák közötti eltérések, melyek közül talán a legismertebb, hogy a kudarc, a kudarcból való félelem ösztönzöbben hat a teljesítményre a kelet-ázsiai kultúrákban. (Zusho, Pintrich és Cortina, 2005; Heine, Kitayama és mtsai., 2001; Eaton és Dembo, 1997) E felismerések megkérdőjelezzik az eddig ismert motivációs eljárások, ismeretek érvényességét a különböző etnikai csoportokra, kultúrákra nézve. Ezen a területen a kutatások irányát minden bizonnyal annak a vizsgálata fogja meghatározni, hogy eddigi ismereteink mennyiben alkalmazhatók különböző csoportokra, a hajtóerő kultúráként eltérő működésének megértésében pedig alapvető fontosságú lesz a kultúrafüggő modellek kiépítéséhez és fejlesztéséhez kapcsolódó munka. (Pintrich, 2003)

A roma és nem roma tanulók közötti motivációs eltéréseket elemző empirikus kutatások – néhány kivételtől eltekintve – a tanulás legerősebb motívumára (Nagy, 2000), a továbbtanulási szándékra koncentrálnak. A cigány és nem cigány tanulók között a különbségek ezen a területen a leginkább szembetűnők: míg a nem cigány tanulók 68,5 százaléka tervez gimnáziumi vagy szakközépiskolai tanulmányokat, addig ez mindössze 39,4 százalék a cigány tanulók körében. (Kiss és Gordos, 2003) A továbbtanulási aspirációban jelentkező szakadékot általában a szülők iskolai végzettségére vezetik vissza. Forray és Hegedűs (1998) eredményei szerint azonban a továbbtanulási szándék a család polgári életbe való beilleszkedésével erősebben összefügg, mely kapcsolatban áll ugyan a szülők iskolai végzettségével, de leginkább az otthon található könyvek száma jellemzi, illetve összefüggésben áll még az apák munkahelyi integrációjával.

Ezzel párhuzamba állítható az az elgondolás is, hogy az iskolai sikeresség azt jelentené, hogy a gyermek kiszakad a közösségből. A helyzetet pedig tovább bonyolítja, hogy az egyáltalán nem biztos, hogy be is fogadja őket a „nagy-társadalom”. A közösség számára rendkívüli jelentőségű, hogy megvédje magát az asszimilatorikus nyomástól, ezért a roma szülők gyakran nem engedik gyermekeiknek, hogy olyan pályát válasszanak, amellyel a többségi társadalom mintáit követik, mivel ez azt jelentené, hogy a közösség a legjobb tagjait veszítené el. A lányok esetében ez kiváltképp igaz lehet, hiszen a feleség, anya, nagymama tartja össze a roma családot, a közösséget. (Forray és Hegedűs 1998) Ezt a továbbtanulási szándéokra vonatkozó felmérések is igazolni látszanak: az or-

*Az alsó és felső tagozat határa különös fordulópontot jelent a cigány tanulóknál (a „kicsinyített felnőttkor” kezdete): a tanítókkal együttműködő, a tanítónak engedelmességek gyermekek számottevő része az új tanároknak nem fogad szót, ugyanakkor az egykori tanító utasításait később is (szünetben, helyettesítés esetén stb.) betartja. A jelenség egyik lehetséges magyarázata, hogy a roma tanulók iskolai magatartásában – és feltételezhetően tanulási motivációjában – nagyobb szerepet kap a pedagógiai kötődés, mint a nem roma tanulók esetében. Ugyanakkor a jelenség annak a következménye is lehet, hogy a cigány gyermekek kötődése nehezebben, lassabban alakul ki.*

szág többségi lakosságával ellentétben a fiúk között többen voltak, akik az általános iskola befejezése után szakmát tanulnának. (Forray, 1989)

A továbbtanulás anyagi vonzatai sem mellékesek. Mivel a cigányság jelentős része nehéz anyagi körülmények között él (Andorka és Spéder, 1994), a képzés nem jelentkezik központi problémaként. A mindennapos anyagi gondokkal küszködőknél egyfajta „beszűkült időhorizont” figyelhető meg, amelyben a jövő kérdései a túlélésre összpontosítva a másnapra redukálódnak. (Forray, 1997) Az anyagi nehézségek miatt a jelen problémái kerülnek előtérbe, ezért természetesen az átlagnál hamarabb elvárják az utódok segítségét a családfenntartásban.

A továbbtanulási szándékot elemezve a családi, közösségi hatások és anyagi hátrányok mellett az iskola szerepe is fel kell figyelnünk, hiszen a továbbtanulási szándék és az iskolai eredményesség összefügg egymással. (Csapó, 2002) Vagyis ez a motívum magában foglalja az esélyeket is, amelyek – láthattuk – sok esetben a nem megfelelően működő iskolának „köszönhetőek”.

A közösség normái jelentős befolyást gyakorolhatnak egy másik motívumra, a tanulási elismerésvágyra is. A tanulási elismerésvágy alapja, hogy az ember elvárja a számára fontos személyektől, hogy észrevegyék, elismerjék erőfeszítéseit, eredményeit. (Nagy, 2000) Az asszimilatorikus nyomás elleni védekező mechanizmus így a továbbtanulási szándékon kívül a tanulási elismerésvágyat is kedvezőtlenül érintheti. Ha a szociális közeg elmarasztaló a tanulmányi eredmény tekintetében, az elismerésvágy nem az iskolai sikerességhez fog kapcsolódni, illetve ha közömbös, az elismerési vágy elsorvadhat. (Nagy, 2000) Ezután nem igényel különösebb magyarázatot, hogy milyen következményekkel jár a cigány tanulók iskolai elkülönítésének igen elterjedt gyakorlata (lásd: Havas, 2002) a tanulási motívációra nézve.

A szociális közeg elismerése nyilvánvalóan szorosan összekapcsolódik a tanulás gyakorlati értékével is, amely különösen fontos helyet foglal el a tanulási motívumok között: ennek az egyetlen motívumnak a hiánya képes ellensúlyozni az összes többi szándékos tanulási motívum pozitív hatását (Nagy, 2000).

A hátrányos helyzetű családoknál megfigyelhető, hogy a gyakorlati ismeretek átadása kerül előtérbe, ez a fajta értékrend nem becsüli nagyra az iskolai típusú tudást, ezáltal az iskolai tudás nem jelenik meg célként, és az iskolai tanulás sem eszközként, amivel bármilyen célt el lehet érni. Az iskolai tanulás nem jelenik meg pozitív értéként azért sem, mert a szülők nem bíznak abban, hogy a befektetés az iskolai tanulásba megtérülne. (Girán és Kardos, 1997)

Ehhez járul hozzá, hogy az iskolában megszerezhető tudás jelentősége a cigány családok túlélési stratégiájában sohasem játszott jelentős szerepet, a rendszerváltás után pedig szinte általánossá vált körükben a munkanélküliség, amelynek hatására még inkább leértékelődött. (Harsányi és Radó, 1997) A cigányoknál fellelhető szaktudás (mint például a hagyományos cigány mesterségek) sem iskolában szerzett ismeretekre alapozódik, ugyanúgy, ahogy a „törvényesség határát súroló tevékenységek” sem, amelyek az iskolai karrier alternatívájaként jelenhetnek meg. (Fiáth, 2002) Másrészt a roma kisebbség számára napi tapasztalat lehet, hogy sötét bőrük miatt nincs munka számukra. Habár a munkaerőpiacon nagyon nehéz tetten érni az előítéleteket, a rendszerváltást követő években egyértelműen kimutatható a foglalkozási diszkrimináció, mivel a romák és nem romák körében tapasztalható munkanélküliségi ráta-különbségek mértéke olyan hatalmas volt, amelyet más tényezőkkel nem lehet megmagyarázni. (Kertesi, 1997) A területi hátrányok problémáját elemezve megállapítható még, hogy e hátrányok sokkal nagyobb arányban sújtják a cigányokat, mint a velük azonos tulajdonságú nem cigány embereket. (Kertesi, 2005) Kertesi (1997) szerint azonban a foglalkoztatási diszkrimináció elsősorban nem a munkáltatók előítéletein alapul, hanem az etnikai hovatartozás mint felvételi szűrő relatív olcsóságán.



A roma családok negatív életpaszatlatainak következményeként a család és az iskola kapcsolata gyakran problematikus. E kapcsolatnak központi szerepe van a tanulási motivációban roma és nem roma tanulók esetében egyaránt, de a szocializációs eltérések növekedésével vélhetően a megfelelő szülő-iskola kapcsolat jelentősége is megnő. Ezt alátámasztja a *Lázár Péter* által kidolgozott Kedvesház-pedagógia sikere is, melynek egyik legfontosabb alapelve az iskola és a család közötti hídépítés. A szülőkkal való együttműködés eredményeiről *Bordács* és *Lázár* (2002) a következőképpen számol be: „A gyerekek szívesen és rendszeresen jártak iskolába. Nyitottabbak, érdeklődőbbek lettek a tanulás iránt, közülük lett az iskolai munkához, tanulmányi eredményük egyre jobb lett. Érdekeltté váltak abban, hogy a szabályokat betartsák, felszerelésükre vigyázzanak, akartak tanulni és teljesíteni. A gyerek által hazavitt pozitív üzenetek (iskolai sikerélmények) hatásaként a szülőkhöz felértékelődött az iskolában megszerezhető tudás értéke (...), a szülők értékrendjébe beépült a tanulás jelentősége, s emiatt fontosnak tartják, hogy gyerekeik az iskolában jól teljesítsenek. Ezt az irányultságot, illetve értékszemléleti változást jelzi az is, hogy maguk is iskolapadba ültek, és elvégezték a még hiányzó 7–8. osztályt.” (165–166.)

### Összegzés

Úgy tűnik, hogy a kezdeti kudarcok a negatív tanulási énkép és a nem megfelelően működő elsajátítási motívumok révén már kisiskoláskorban megpecsételik az iskolai tanuláshoz fűződő viszonyt, amelyet a szociális közeg egyébként is alapjaiban veszélyeztet. Ennek eredményeképpen az iskolai tanuláshoz kötődő motívumok nem alakulnak ki, ez azonban nem egyenlő a tanulási motívumrendszer fejletlenségével, amit az utca matematikájának nevezett jelenség kitűnően szemléltet. (*Józsa*, 2002b; *Tóth Jánosné*, 2001)

A roma tanulók tanulási motivációja minden bizonnyal több ponton eltér a nem roma tanulókétól, jóllehet a hangsúlyok megadáshoz empirikus vizsgálatok szükségesek. A társas kontextusra a jövőben mindenképpen nagyobb figyelmet kell fordítanunk, a legproblematisabb kérdésnek a kisebbségi és szegény szubkultúra tanulási motívumokra gyakorolt hatásának elkülönítése látszik. Ugyanakkor a szakirodalom feldolgozásával, Nagy József megközelítésével – elsősorban a probléma operacionalizálásának köszönhetően – már bizonyos irány kijelölhető, amerre az iskolának el kell indulnia a romák iskolai eredménytelenségének felszámolása érdekében.

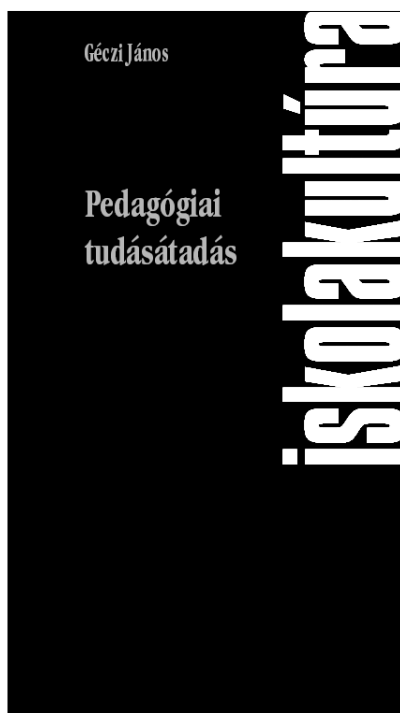
Mindenek előtt figyelembe kell venni, hogy a fejlett tanulási motivációt nem egy-egy motívum domináns volta adja, hanem egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, ezért elkerülhetetlen, hogy az iskola valamennyi ismert motívumot figyelembe vegye. (*Józsa*, 2002b; *Nagy*, 2000) Láthattuk, hogy a roma tanulók tanulási motívumainak kialakulását, fejlődését az iskolán kívüli szociális közegben számos tényező akadályozhatja, így a romákat is tanító iskolákban különösen fontos, hogy a motivációt két irányból közelítsék meg, egyrészt a gyermek, másrészt a szülők, a család, a közösség oldaláról.

### Irodalom

- Andorka Rudolf – Spéder Zsolt (1996): A szegénység Magyarországon 1992–1995. *Esély*, 4. 25–52.  
 Babusik Ferenc (2003): Roma gyerekek óvodáztatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 22–39.  
 Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő (1967/1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 339–435.  
 Bordács Margit (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 70–90.  
 Bordács Margit és Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új pedagógiai szemle*, 12. 21–36.
- Eaton, M. J. és Dembo, M. H. (1997): Differences in the motivational beliefs of Asian-American and Non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3. 433–440.
- Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon (Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon)* Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest. 11–70.
- Forray R. Katalin (1989): Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása. *Kultúra és Közösség*, 4. 80–85.
- Forray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei: (hipotetikus modell). *Kritika*, 7. 16–19.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia – Ciganológia*. Dialog Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 261–276.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet Új Mandátum, Budapest.
- Girán János – Kardos Lajos (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségeinek háttere. *Iskolakultúra*, 10. Melléklet.
- Harsányi Eszter – Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1. 48–59.
- Havas Gábor (2002): A cigány tanulók elkülönítése az általános iskolában. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs. 151–172.
- Havas Gábor, Kemény István és Kertesi Gábor (1994): *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1995 februárja között végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Intézet, Budapest.
- Hegedűs T. András (1993): Motiválhatók-e a cigány gyerekek. *Educatio*, 2. 211–220.
- Heine, S. J. – Kitayama, S. – Lehman, D. R. – Takata, T. – Ide, E. – Lueng, C. – Matsumoto, H. (2001): Divergent Consequences of Success and Failure in Japan and North America: An Investigation of Self-Improving Motivations and Malleable Selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81. 599–615.
- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 79–104.
- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlesztése – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. 3–16.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (megjelenés alatt)
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 1. 71–83.
- Kemény István (2000): A nyelvcsereéről és a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában. In: Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni (tanulmányok, dokumentumok)*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 313–329.
- Kende Ágnes (2000): A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, 12. 57–62.
- Kertesi Gábor (1997): Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. In: Csepeli György – Örkény Antal – Székelyi Mária (szerk.): *Kisebbségpszichológia (Szöveggyűjtemény egyetemi és főiskolai hallgatók számára)*. Kisebbségpszichológiai Tanszék, Budapest. 119–152.
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss Judit – Gordos Ágnes (2003): Családi és kortárskapcsolatok jellemzői általános iskolás roma és nem roma gyermekek körében IV. *Egészségnevelés*, 44. sz. 100–108.
- Kőrössi Judit (2002): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83–101.
- Liégeois, J. (2002): *Romák, cigányok, utazók*. Pont Kiadó, Budapest.
- Liskó Ilona (2002): A cigány tanulók iskolai eredményei. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs. 174–194.
- Mau, W. – Lynn R. (1999): Racial and ethnic differences in motivation for educational achievement in the United States. *Personality and Individual Differences*, 27. sz. 1091–1096.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Niles, F. S. (1995): Cultural differences in learning motivation and learning strategies: A comparison of overseas and Australian students at an Australian university. *International Journal of Intercultural Relations*, 19. sz. 369–385.

- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 4. 667–686.
- Polónyi István (2002): A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete – s az abból adódó oktatáspolitikai következtetések. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs. 133–150.
- Réger Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24. 102–105.
- Rueda, R. – Moll L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O’Neil H. F. Jr. – Drillings M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129–148.
- Tót Éva (1997a): A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. *Educatio*, 1. 8–23.
- Tót Éva (1997b): Hátrányos helyzet. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Kereban Könyvkiadó, Budapest. 647.
- Tóth Jánosné (2001): Az utca matematikája. *Iskolakultúra*, 12. 15–34.
- Zusho, A. – Pintrich, P. R. – Cortina, K. S. (2005): Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15. 141–158.



Az Iskolakultúra könyveiből