

**A mélyszegénységben élő cigány tanulók
iskolai motivációja alapítványi úton
létrehozott intézményekben**

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék.....	1
Bevezetés.....	2
I. Elméleti háttér.....	5
I. 1. A mély szegénységben élő cigánygyerekek családi szocializációja.....	5
I. 2. Iskolai motivátlanságot elősegítő családi minták.....	8
II. Iskolai Motivátlanságot kiváltó tényezők.....	12
II. 1. Szegregáció, integráció problematikája.....	12
II. 2. Iskolai sikertelenségek.....	14
III. Eddigi kutatási eredmények.....	18
III. 1. Tanulási Motiváció megjelenése Sajókazán.....	18
III. 2. Tanulási motivációt segítő eszközök Sajókazán.....	22
III. 3. Tanulási motiváció megjelenése Szendrőn.....	27
III. 4. Tanulási motivációt segítő eszközök Szendrőn.....	29
Összegzés.....	32
Bibliográfia.....	34
Mellékletek.....	36

Bevezetés

A mély szegénységben élő cigány kisebbség oktatásával kapcsolatos problémák az oktatáspolitikai állandó témáját adják. Ennek fő oka, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben a cigány tanulók sikertelenek, ezáltal nehezen tudnak beilleszkedni az adott közösségbe, illetve a későbbiek során a többségi társadalom egészébe. Az iskoláskorú cigány populáció azonban egyre nő, ami tovább súlyosbítja a problémát (Herman –Horn –Kádár –Németh -Papp-Székely 2009) Hipotézisem szerint az iskolai sikertelenségek, és a tanulás iránti motivátlanság egyik fő oka a család szocializációs tevékenységében fellépő sajátosságok, hiszen családi háttérük sokban különbözik nem cigány társaiktól. Dolgozatomban a szocializációs jellemvonások és az ezekből adódó tanulás iránti motivátlanság bemutatását tűztem ki célul. Olyan alapítványi úton létrehozott intézmények vizsgálatát kívánom bemutatni, melyek a mély szegénységben élő cigánygyerekek körében felzárkóztató, és a kisebbség igényeit szem előtt tartó oktatással próbálnak motivációváltozást elérni. Ennek megfelelően, előfeltevésem szerint ezek az intézmények elérik azon céljukat, hogy képesek változtatni a gyerekek tanulás iránti motivációján.

Korábbi kutatásom során összehasonlító vizsgálatot készítettem, melyben egy alapítványi és egy állami iskolában fellépő motivációs különbség bemutatását helyeztem a középpontba. Alapítványi iskolaként a Dr. Ámbédkár Gimnáziumot, és állami iskolaként a Sajókazai Általános Iskolát jelöltem ki. Mindkét iskolából egy-egy osztályt vontam be a vizsgálatba, illetve összesen hét darab interjút készítettem, ezeket diktafonnal rögzítettem. Az interjúk átlagosan 30-40 perc hosszúságúak voltak. Az interjúalanyok között szerepelt három általános iskolai tanár, egy alapítványi iskolai tanár, két Ámbédkár Gimnáziumban dolgozó személy, illetve egy diák, aki a gimnáziumban tanul, emellett önkéntesként dolgozik ott. Módszereim között szerepelt a kérdőív készítése is, mely során a motiváció, a jövőkép, és a szociális énkép vizsgálatát helyeztem előtérbe, ezt a gyerekek körében alkalmaztam. A kérdőíveket Tóth László: *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismerésére* című könyvéből vett szempontok alapján állítottam össze (Tóth 2004). Itt kérdéses volt, hogy a gyerekek mennyire veszik majd komolyan a vizsgálatot, de meglátásom szerint használható adatokat kaptam, mert a gyerekek közreműködtek a kérdőív kitöltésénél, ha valami nem volt számukra világos, olyankor kérdeztek. A kérdőíveket táblázatba rendezve elemeztem, kérdéscsoportokra bontva. A kérdéseket felírtam, majd a válaszok arányát százalékokba átszámítva értékeltem, ezután átlagot vontam, ennek segítségével könnyebben kiszűrtem a

válaszadás során fellépő eltéréseket. A tanárokkal, és iskolai dolgozókkal félig strukturált interjúkat készítettem. Itt egyetlen nehézségként a hangrögzítés jelent meg, hiszen az alanyok sokkal nyíltabban beszéltek olyankor, mikor nem volt bekapcsolva a diktafonom. A kérdőíves és interjú technika mellett résztvevő megfigyelést is alkalmaztam, többször végeztem megfigyeléseket a terepen, az általános iskolában, illetve a gimnáziumban, továbbá az interjúkat is a helyszíneken készítettem. Fényképeztem is, mely fontos része a terep bemutatásának, illetve rejtett információkat, elemzési pontokat is nyújt egy-egy elkapott pillanat.

A korábbi kutatást a Kincses sziget tanoda program vizsgálatával egészítettem ki. A folytatásban már nem összehasonlító vizsgálatot készítettem, hanem bemutatom a diákok tanulás iránti motiválatlanságának okait, illetve azokat az eszközöket, amelyekkel a tanoda motivációváltozást próbál elérni. A gimnázium bemutatásakor még indokolt volt az összehasonlítás a jobb személtetés érdekében, azonban a mostani kutatás során már a meglévő tapasztalatokból kiindulva, nem tűnt relevánsnak az összehasonlító módszer.

A tanoda program 2010 decemberében indult el a leghátrányosabb helyzetű kistérségek számára kiírt Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében. A Minőségi Oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek című pályázati projekt megvalósulását jelentette. A tanoda délutáni foglalkozásai Edelényben, Szendrőládon, Szendrőn, Perkupán és Bódvaszilason kezdődtek meg. A program célja az, hogy 240 hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű általános iskola felső tagozatán, vagy középiskolában tanuló gyerekeket tanórákon kívüli programokkal segítsen iskolai hátrányaik leküzdésében. A cél elérése érdekében olyan pedagógiai módszereket alkalmaz, melyek próbálnak hozzájárulni ahhoz, hogy az odajáró gyerekeket családi légkör vegye körül. A diákok önbizalmának növelése és új élményekhez juttatása sem elhanyagolható cél, amelyet a tanárok próbálnak elérni. A tanodákban igyekeznek nagy hangsúlyt fektetni a nyelvoktatásra, illetve az informatikai képzésre. A program 2012 nyarán ér véget. (<http://bhimrao.hu/program/kincses-sziget-tersegi-tanoda-halozat>). Ennek értelmében kutatásom még nem zárult le, hiszen a program még nem fejeződött be, így a 2010 szeptembere óta elért eredményeket mutatom be a motivációváltozásra vonatkozóan. Megfigyeléseimet a Szendrőben működő tanodában végeztem. Az előző kutatás során alkalmazott módszereket használtam: a tanodába járó gyerekekkel kérdőíves vizsgálatot készítettem, mely szintén a motiváció, a jövőkép, és a szociális énkép vizsgálatára fókuszál, és ezeket az előzőekben leírt módon rendszereztem. A gyerekek sokszor nem értették a kérdőívben megfogalmazott kérdéseket, de olyankor mindig

kérdeztek, én segítettem nekik, így alkalmam nyílt arra, hogy még jobban megismerjem a gyerekek szociális körülményeit, illetve a tanuláshoz való hozzáállását. Félig strukturált interjút készítettem két tanárral, akik a Szendrői Általános Iskolában, illetve a tanodában is tanítanak. Az interjú a gyerekek szociális hátterére, az iskolai viselkedésére, tanulás iránti motivációira kérdez rá. Ezek mellett fontosnak tartottam, hogy a tanoda vezetőjével, és a projektvezetővel is félig strukturált interjút készítsek, hiszen ők konkrét adatokkal tudtak szolgálni az eddig elért eredményekre vonatkozóan. Továbbá a családi koordinátorral is készítettem interjút, aki mindennap a gyerekekkel tölti idejét a tanodában, ezért úgy vélem, hogy jól ismeri őket, illetve családjukat, életkörülményeiket. Az interjúk átlagosan 20 perc hosszúságúak, szintén diktafon segítségével kerültek rögzítésre. Az interjúalanyoknál nem okozott nehézséget a hangrögzítés, szívesen beszéltek munkájukról, és a gyerekekről.

A kutatás során nem használtam alkalmazott antropológiai módszereket, azonban a téma alkalmazott jelleggel bír, és elrugaszkodik a klasszikus, kulturális antropológia leíró jellegétől. A kutatott problémakör alkalmazhatósága abban rejlik, hogy olyan intézmények vizsgálatát helyezi előtérbe, melyek egy társadalmi probléma megoldását tűzték ki célul. Emellett a vizsgálat során nem az intézmények működésének leírását tartom fontosnak, hanem olyan adatok megszerzését, melyek alkalmazhatóak lehetnek további intézmények létrehozásakor. Jelen vizsgálat során még nem beszélhetünk hatásvizsgálatról, vagy az alkalmazott antropológia egyéb vizsgálati típusáról ezért fontos kiemelnem, hogy munkám csupán elmozdul az alkalmazott antropológia irányába, de annak jól kimunkált módszertani sajátosságait még nem használja.

I. Elméleti háttér

I. 1. A mély szegénységben élő cigánygyerekek családi szocializációja

Ahogy már a bevezetőben utaltam erre, az iskolába kerüléskor a mély szegénységben élő cigánygyerekek iskolai motivátlanságát meghatározza az otthonról kapott minta, tehát a család szocializációs tevékenysége. Maga, a szocializáció fogalma, egy egész életen át tartó folyamatot jelöl, mely során az egyén elfoglalja a társadalomban betöltött szerepét, illetve kialakítja identitását. A folyamat több fokozatot, illetve életeret is magába foglal. Elsőként a családi szocializáció a meghatározó, ekkor a gyerek elsajátítja az otthon, a szülőktől tanult értékrendet és viselkedési formákat, majd az iskolába kerülve a másodlagos szocializációs szintén is keresztülmegy. Itt a tanárok és a diáktársak befolyásolják a viselkedést, alakítják az énképet. Majd az iskola után a harmadlagos szint a munkahely és a barátok, akikkel időnk nagy részét töltjük. Ezért mondható, hogy a szocializációs folyamat az egész életünket végigkíséri. A szintek közül a legmeghatározóbb a családi szocializáció, de a következő két szint képes változtatni az első értékrendjén (Dupcsik 2004).

A mély szegénységben élő cigány családoknál fellépő szocializációs sajátosságok bemutatására Forray R. Katalin és Hegedűs T. András által végzett kutatásokat fontosnak tartom bemutatni. Forray R. Katalin szerint a roma gyerekek nemcsak egy „nagy társadalom” tagjaként lép be az iskolába, hanem saját kisebbségi csoportjának tagjaként is. Cigány családokat vizsgáltak Budapesten, Jász-Nagykun- Szolnok, Esztergom, Komárom, Nógrád és Fejér megyében, ahol a cigány tanulók aránya a megyei községi átlaghoz képest magas volt. Külön megvizsgálták a gyerekek családi hátterét, illetve négy-négy pedagógussal készült személyesen felvett kérdőív, illetve interjú. A tanulók fele rendezett körülmények között, átlagosan 60m²-es lakásban élt, általában kettőnél több szobában. Azonban akadtak olyan családok is, akik nagyon rossz állapotban lévő, egykori gazdasági épületben éltek, ez összesen öt család volt. Nyolc család lakott putriban, azaz félig-meddig földben lévő, egyetlen helyséből álló, vert falú épületben. A kutatás során fontos volt a szülők iskolai végzettsége, hiszen az alacsonyan iskolázott szülőknek várhatóan alacsonyan iskolázott gyereke lesz. A mintába bekerült szülőknek ebben az esetben is az országos átlagnál alacsonyabb volt az iskolázottsági szintje. Az édesanyák 62%-a még az általános iskolát sem végezte el, s csak töredéküknek van ennél magasabb képesítése. 45%-uk nem végezte el a nyolc osztályt, és nappali, vagy esti tagozaton 45-50%-uk fejezte be az általános iskolát. A fennmaradó 4-5%

mondta, hogy rendelkezik valamilyen középfokú végzettséggel, ami többségében a szakmunkás oklevél volt. Ugyanennyire fontos a kutatás szempontjából, a szülők írás és olvasás tudásának szintje. Az otthoni segítségnyújtásban ez nagyon sokat számít, hiszen ez alapján megállapítható, hogy van olyan szülő, akinek nincs lehetősége segíteni a házi feladat megoldásában. Ebben az esetben az édesanyák 11%-ban abszolút értelemben vett analfabéta, 15%-uk a saját nevét le tudja írni, 14% mondta azt, hogy tud írni és olvasni, de nem szokott. 56%, aki rendszeresen ír és olvas, például újságot, vagy a gyerekek könyveit. A családokban a gyerekek nevelése, és a kapcsolattartás az iskolával, az anya szerepkörébe tartozik. Ebben az esetben ez a tény gondot okozhat, hiszen az írni és olvasni nem tudó anyák nehezen tartják a kapcsolatot az iskolával, hiszen nem tudják elolvasni, amit az ellenőrzőbe írtak a tanárok. Az édesapák már gyakorlottabbak az írásban, köztük csak 3% írástudatlan, 8%, csak a nevét tudja aláírni és 18%-uk valamennyire tud írni és olvasni. Foglalkozásukat tekintve, mind az édesanyák, mind az édesapák az alacsonyabb presztízsű munkahelyeken dolgoznak. Az édesanyák egyharmadának, míg az édesapák egytizedének nincs állandó munkahelye. A vizsgált családok 90%-ában 5 főt tartanak el a szülők (Forray-Hegedűs 1998: 34-43).

Ezek az eredmények a sajókazai, cigányság körülményeivel összehasonlítva, igen hasonlóak. 2001-es adatok kimutatták, hogy Sajókazán, az összesen 3233 főből 531-en vallották magukat cigánynak. Középiskolai érettségivel összesen 164 férfi rendelkezik, egyetemi, főiskolai végzettsége 33 férfinak van a faluban. A nők között is megvizsgálták az arányokat, köztük 223 fő rendelkezik középiskolai oklevéllel, illetve 46-an rendelkeznek egyetemi, vagy főiskolai végzettséggel (KSH 2001. évi Népszámlálás). Azt nem tudni, hogy ebből mennyi a cigány származásúak aránya, de ha az interjú alanyok elbeszéléseit vesszük alapul, akkor két cigánynak van érettségije Sajókazán 2010-ben. A Gimnáziumban önkéntesen dolgozó és tanuló cigányfiú szolgált nekem ezzel az információval „...*egy olyan környezetben, mint mondjuk a Sólótelepen, ahol két embernek van érettségije, azok közül az egyik itt dolgozik nálunk, a másik pedig még főiskolára jár, hát ők, ez a két példa van erre, ezer valahány száz emberből kettő.*”. Ezek alapján azt a vélekedést fogalmazhatjuk meg, hogy ha 2010-ben két cigánynak van érettségije a faluban, akkor 2001-ben a statisztika alapján még valószínűleg egynek sem volt.

Az általános iskolába, a tanárok elmondásai alapján, részben mélyszegénységben élő cigánygyerekek járnak, de akadnak köztük átlagos körülmények között élők is. A tanárok gyakran járnak családlátogatásra, így láthatják az otthoni környezetet. Akadnak olyan családok, ahol nincs egy tiszta felület, ahova a gyerek letehetné a tanulni valót, de akad tiszta rendes ház is. Az esetek többségében, azonban mélyszegénységből érkeznek a gyerekek. A

szülők itt is alacsonyan iskolázottak, a gyerekeiknek nehezen, vagy egyáltalán nem tudnak segíteni a házi feladatok megoldásában. A kérdőíveket 8. a osztályban vettem fel, ahol megismertem az osztályfőnöküket, aki később interjúalanyom volt.. Elmondta, hogy az osztályába járó gyerekek milyen körülmények között élnek. *„...a gyereknek még feltétele sincs, hogy tanuljon. Egy konyhában élnek heten, nyolcan, kilencen, az asztal tele van edényekkel, és leülni, egy füzetet letenni, nincs lehetőségük.”* Azonban azt is elmondta, hogy vannak emellett átlagos körülmények között élő gyerekek is. Az iskola igazgatóhelyettese is hasonlóan látja a helyzetet *„...persze vannak jobb körülmények között élő cigány családok, akik ugyanolyan mérgesek erre a másik cigányra, ha, mint most például elterjeszti a rühöt”*. Elmondhatjuk, hogy jelen esetben a szocializációs sajátosságok a szegénység problémájaként jelennek meg Sajókazán.

A kutatás folytatásaként választott településen, Szendrőben is hasonlóak az iskolázottságra, az életkörülményekre, illetve a lakosság összetételére vonatkozó adatok, ezért is tartom relevánsnak a két településen működő intézmény bemutatásának összekapcsolását. Szendrőben a 2001-es népszámlálás adatai alapján a cigány lakosság száma elérte a 941 főt, mely a 4253 fős összlakosságnak majdnem az egynegyede, azaz 22%-a. (KSH 2001. évi Népszámlálás) A cigányság iskolázottságra, illetve életkörülményeikre vonatkozóan nincsenek statisztikai adatok, azonban, ahogyan Sajókazán is, itt is az interjúkban elhangzottak alapján vontam le az erre vonatkozó következtetéseket. A tanodában dolgozó családsegítő így beszél a gyerekek családi körülményeiről: *„...Hát itt nagyon sokan vannak úgy, hogy már karon ülő gyereket tartanak, és van mellette vagy 10 testvérük, és akkor ott lakik velük még a testvérüknek a barátnője, annak is a gyereke. Szülők részegek, ők vannak a gyerekekkel. Ablakok, betörve, fóliázva, az ágy helyett csak matrac...”*. Az iskolázottságra vonatkozóan pedig a következő információkat adta: *„8 általános a legmagasabb iskolai végzettség, de van, aki a szakmunkásképzőt elvégezte, de például ott bent a Rózsa úton senki nincs, aki a 8 általánost elvégezte, csak tényleg a 7, vagy 6 osztályt elvégezte, aztán férjhez mentek.”*. A szülők itt sem mindig tudnak segíteni a házi feladatok megírásában, illetve a házban uralkodó körülmények sem teszik lehetővé a gyerekek számára, hogy rendesen elkészüljenek az iskolai feladatokkal: *„Egy szobában fűtenek, ott főznek, úgyhogy mindenki ott van egy szobában, mert azt fűtik be csak. Nagyon sokaknak van, hogy egy szobában vannak, és nagyon büdös van ott. Ott főztek, bent voltak a kutyák, macskák, tehát leckeírásra nincs is lehetőség, mert annyian vannak ott, nem is figyelnek rájuk”* Láthatjuk tehát, hogy mind Sajókazán, mind Szendrőben megjelenik a szegénység ördögi körének problematikája, miszerint a szegény, iskolázatlan család gyereke is rossz anyagi körülmények között fog élni,

és iskolázatlan marad. Ez tehát annak a szocializációs környezetnek köszönhető, amelybe a gyerekek belekerülnek, és amely nem ad megfelelő motivációt a változtatáshoz.

I. 2. Iskolai motiválatlanságot elősegítő családi minták

Gábos és Szívós 2002-ben végzett kutatásai rámutattak arra, hogy a szegénység társadalmi, gazdasági meghatározói között jelentős kockázati tényezőként szerepel a háztartásfő életkora, iskolai végzettsége és lakókörülményei, illetve az etnikai származása is (Gábos-Szívós 2002:49). A cigány származású háztartásfővel együtt élők szegénységi mutatója az átlagjövedelem felében megállapított határvonal esetében 1991 és 1992-ben 31,9% 2001-ben, pedig 61,5 % volt. Ezek alapján megállapítható, hogy a vizsgált társadalmi csoportban a szegénység már a rendszerválás után is jelentősnek számított. Az elmúlt 10-12 évben, pedig tovább emelkedett. A cigány háztartások között a mélyszegénységben élők aránya nőtt meg legjobban. A területi elhelyezkedést tekintve, a cigány közösségek jelentős része aprófalvakban él, iskolázottságuk elmarad a nem cigányok iskolázottsági szintjétől. Magas a munkanélküliség aránya, így a cigány családokban több eltartott családtag jut az eltartóra, mint a nem cigány háztartások körében. Az aktív keresők között a fizikai munkát végzők vannak többségben, az alacsony iskolázottságból adódóan, ők jellemzően betanított és segédmunkások. Lakókörülményeikben is megfigyelhető az eltérés, kétharmaduk lakik komfort nélküli házban. Ezeknek megfelelően a pedagógusok a cigánygyerekek gyengébb iskolai teljesítményét a nem megfelelő anyagi és kedvezőtlen családi háttérnek tulajdonítják. A cigánygyerekek már az iskolába kerüléskor olyan hátrányokkal indulnak tehát, amit eddig nem sikerült orvosolnia az alapfokú oktatás egyetlen módszerének sem. Már egy 1971-es, országos kutatás is kimutatta, hogy a kiegészítő iskolákat cigánygyerekekkel töltik fel, de a felzárkóztatás nem valósul meg, hiszen nincs átjárás a normál osztályokba. (Pittlik 2004: 86-87).

Havas és Liskó kutatása azokat az oktatási módszereket vizsgálta, amelyeket a sajátos nevelési igényű cigánygyerekek körében alkalmaznak az oktatók (Havas-Liskó 2006). A vizsgált iskolák mindössze 28%-ban alkalmaztak speciális eljárásokat. Ezek az eljárások általában a korrepetálást és egyéni foglalkozásokat jelentettek. A speciális módszerrel tanító tanárok kisebb követelményt állítanak a gyerekek elé, tehát csökkentett mennyiségű tananyagot oktatnak. Akiket nem sikerül felzárkóztatni, ilyenkor az egyéni elkülönítés

módszerét alkalmazza az iskola, tehát a tanulót felmentik a rendszeres iskolalátogatás alól. Ez is az esetek többségében a roma tanulókkal történik meg. Azt is fontos még megjegyezni, hogy ezekbe az osztályokba általában nem képességeik miatt kerülnek a cigánygyerekek, hanem szociális hátrányaikból adódó kudarcaikat nem képesek kezelni az oktatási intézmények jelentős része (Havas-Liskó 2006).

Kemény és Havas vizsgálataikban arra a következtetésre jutottak, hogy nőtt a továbbtanulási igény 1998 és 1999 között a cigánygyerekek körében. Ebben a tanévben a nyolc osztályt végzett roma tanulók közül 15,4 % tanult tovább szakközépiskolákban, 3,6% gimnáziumban, 56,6% szakmunkásképzőben, 9% szakiskolákban, és 15%-uk volt, akik sehol sem folytatták tanulmányikat. A szerzők szerint, ennek a változásnak az lehet az oka, hogy nőtt a középiskolai helyek aránya, ahova azonban kevesebben jelentkeznek, így az iskolák a fennmaradásuk érdekében csökkentették a bekerülési feltételeken, így a csökkenő követelmény miatt a tanulók bent maradásnak aránya is megnőtt. Ezek a feltételek biztosították az iskolákba való bejutást, így a szülők 70%-a élt ezzel a lehetőséggel. A roma szülők azonban nem szívesen íratják gyerekeiket érettségig adó szakközépiskolákba. Ennek oka az lehet, Havas Gábor kutatása szerint, hogy a cigány családok egyötöde él olyan körülmények között, hogy ezt nem engedheti meg magának. A családok negyedében a gyerekek az általános iskolát sem tudják elvégezni, további 30%-uk is csak nyolc évnél hosszabb idő alatt. Az iskolai kudarc összekapcsolható a várható munkaerő-piaci szereppel, hiszen a képzetlenség a munkába kerülés esélyét is csökkenti.

Havas és Liskó 1999/2000-es tanévben végzett kutatásai az óvodai nevelés fontosságára hívják fel a figyelmet (Havas-Liskó 2006: 10-40). A hátrányos helyzetű cigány családokban élő gyerekek körében elengedhetetlen feltétele az általános iskolai sikereknek, hogy azt megelőzően jártak-e óvodába. Hiszen már az általános iskolába kerüléskor eldől, hogy a cigánygyerekek közül ki tudja majd elvégezni az iskolát, és ki lesz az, aki csak több év késéssel. Az ebben az évben végzett kutatások eredményei azt mutatják, hogy a kisegítő iskolákban tanuló hatodikos cigánygyerekek 36,8 %-a nem járt óvodába. Ezzel szemben a normál osztályokba járók között ez az arány csupán 4,9% volt. Az óvodáztatás helyzetével kapcsolatban 2002/2003-as a kutatók feldolgozták a nevelési és óvodai statisztikát, illetve felhasználták a 2001-es népszámlálás demográfiai adatait is, ennek alapján tudták megbecsülni a kiválasztott 330 településen élő óvodáskorú gyerekek számát. Ezek a vizsgálatok a Sajókazaihoz, illetve a Szendrőihez hasonló lokális közösségekben zajlottak. A települések nagyobbik felében a gyerek csupán 75%-át írárták be óvodába, illetve minden ötödik településen a felét sem írárták be. Továbbá az is problémát jelent, hogy a beíratott

gyerekek többsége sem jár rendszeresen óvodába. A kérdőíves vizsgálat nyitott kérdéseire adott válaszok többször említették ezt a jelenséget súlyos problémaként. Magas a szociális hátrányokkal küzdő családok aránya az Észak - magyarországi régiókban. Az átlagosnál magasabb szintet ér el a Dél-Dunántúlon is. Az óvodáztatás egyik legnagyobb akadályaként több településen is a családok nem megfelelő anyagi hátterét jelölték meg. Az óvodát vonzóbb helyé kellene tenni a roma gyerekek és szüleik számára, hiszen a gyerekek többségét itt készítik fel az iskolára. Ez a folyamat a cigánygyerekek körében gyakran elmarad, ami azzal magyarázható, hogy a szülők nem viszik őket óvodába. Ez gyakran abból adódik, hogy az óvoda és a szülők bizalmatlanok egymással. A gyerekek szülei maguk sem jártak legtöbbször óvodába, és úgy gondolják, hogy ezen a helyen hátrányos megkülönböztetés éri majd a gyerekeiket, illetve az óvoda attól tart, hogy a cigánygyerekeket nehezebben lehet kezelni, ami problémát jelent majd számukra. Így tehát sem a szülők, sem az óvoda nem erőlteti a rendszeres óvodába járást. Ezt a bizalmatlanságot az óvoda erkölcsi fogyatékosként kezeli, és azt, hogy a szülők nem ismerik fel, hogy milyen fontos a gyermekeik számára a rendszeres óvodába járás. Ezt teljes mértékben a család hibájának tekintik. A kérdőívek 17,9%-ban szerepel a szülőket kritizáló megjegyzés. A vélemények alapján a szülők egyáltalán nem foglalkoznak otthon a gyermekeikkel, és úgy íratják be őket, hogy nem tudnak tisztálkodni, nem szobatiszták, beszédfejlődési elmaradásaik is vannak. Miután beíratják őket, utána azonban már nem viszik be a gyereket, csak nagyon ritkán, ilyenkor különféle magyarázatokat találnak a mulasztásra, ilyen például a rossz időjárás, vagy, hogy a nagyobb testvér megbetegedett. Az óvodáztatás helyzete Borsod és Szabolcs megyében a legrosszabb. Ezt azért is tartom fontosnak, mert Sajókaza, illetve Szendrő is Borsod megyében található, így az adatok ezekre a településekre is vonatkoztathatóak. A cigány szülők értetlenkedése, és aggályai a megyék közül Borsodban jelennek meg az átlagosnál magasabb arányban. Az óvodák sok esetben ezt a hozzáállást etnikai kérdésként kezelik, ami tovább rontja a cigány szülők és az óvodaviszonyát. Ennek alapján tehát elmondható, hogy az iskolához hasonlóan már az óvoda is hozzájárul az egyenlőtlenség újratermelődéséhez. Ezért kell tehát vonzóbbá tenni mind az óvodákat, mind az iskolákat a roma szülők és gyerekeik számára. El kell érniük, hogy a cigány szülők szívesen írássák be gyerekeiket, és hogy érezzék, hogy van értelme taníttatni a gyerekeiket. Szükség van olyan programokra, amelyek esélyt teremtenek az óvoda és a leghátrányosabb helyzetű gyerekek és családjaik kapcsolatának a helyrehozatalára. Egy ilyen program esetében nagyobb hangsúlyt kell fektetni az óvónők képzésére. Illetve a védőnőknek is nagyobb szerepet kell kapniuk, hiszen ők ismerik legjobban a családokat, és ők tudják felkészíteni őket arra, hogy a

gyerekeiket már 3 éves kortól beírassák óvodába. Az óvodák és a védőnők együttműködése is nagyon fontos, hiszen így elérhetik, hogy a szülők úgy érezzék, az óvoda tárt karokkal várja a gyerekeit (Havas-Liskó 2006: 10-40).

II. Iskolai Motiválatlanságot kiváltó tényezők

II. 1. Szegregáció, integráció problematikája

Az iskolai szegregáció során különböző származású tanulókat külön, számukra kialakított iskolában, vagy osztályban oktatnak. Ezek kialakulásának több módja is lehet. Létrejöhet adminisztratív döntés nyomán, de spontán módon is, a szabad iskolaválasztás következményeképpen. Ez a hozzáállás jellemző a rendszerváltás utáni magyar iskolarendszer alakulására. Ez azt eredményezi, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek generációról generációra öröklődnek. Megfigyelhető a család hátrányos helyzete, és a tanuló gyermek várható tanulási problémái közötti kapcsolat. Ez a jelenség világszerte megfigyelhető, és a szegénység átöröklődésének mechanizmusát mutatja be. A hátrányos helyzetből érkező gyerekek középosztálybeli társaiknál nagyobb lemaradással kezdik az iskolát, és az erősen szegregált iskolarendszerben az eleve hátrányos helyzetből induló gyerekek gyengébb minőségű oktatásban részesülnek. Az Oktatási Minisztérium általános iskolai adatfelvételre vonatkozó mutatói alapján az 1980 és 1999 között zajló demográfiai folyamatok alátámasztják az iskolák közötti verseny jelenlétét. A körzeti iskolákra jutó gyerekek száma csökkent, az ebben az időintervallumban kimutatott adatok alapján, míg a tanulási problémákkal küzdő gyerekeké jelentősen megemelkedett. Ebben az időszakaszban, főként a rendszerváltás után, nőtt a hátrányos helyzetű, többségében cigány származású gyerekek iskolák közötti szegregációja. A demográfiai hullám 1985-ben tetőzött, amikor az általános iskolás tanulók száma elérte az 1,3 millió főt, ez az érték 1999-re 25 %-al csökkent, így lett 961000 fő. Az általános iskolák aránya kis mértékben kezdett csökkenni 1995-re, ami azt jelenti, hogy az egy iskolára jutó tanulók aránya 1999-re 30%-al csökkent (Kertesi-Kézdi 2005: 462-463).

A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek összesűritése egy osztályteremben azt eredményezi, hogy az így szegregált módon oktatott gyerekek számára az oktatás minősége leromlik. Ezekben az iskolákban, vagy osztályokban a tanári erőforrások a megoldandó problémákhoz képest kisebb arányban vannak jelen, tehát túl sok időt, figyelmet és szakértelmet kell fordítaniuk a tanároknak ezekre a gyerekekre, amely számukra nem kifizetődő, így hamar másik iskolát keresnek. Így a legtöbbet a tanulók veszítenek, hiszen a minőségi oktatás elengedhetetlen a felzárkóztatás során (Kertesi-Kézdi 2005: 317-318). A szegregáció jelensége különösen aggasztó, ha etnikai jegyek megkülönböztetése alapján történik. A képesség szerinti szelekció akaratlanul is etnikai szelekcióba vált át. 1992-vel

bezárólag, a minisztériumi statisztikák tartalmazzák a cigány tanulók arányát az iskolákban, a besorolást az osztályfőnök határozta meg, de ez a módszer 1993-ra megszűnt, alkotmányellenesnek minősítették. Azóta nem lehet információt szerezni az iskolákban tanuló romák arányáról. Amikor még lehetett, akkor a cigány tanulók iskolai aránya közepesen magas volt. 1980 és 1995 között a cigánygyerekek iskolai jelenléte jelentősen nőtt, ezt követően azonban stagnált. A nem cigány tanulók iskolaváltása miatt azonban az arányuk megnőtt, hat év alatt 6%-ról, több mint 7%-ra. Ezután arányuk folyamatosan emelkedett, 1999-re, amikor már csak becslések alapján lehetett dolgozni, vélhetőleg a számuk meghaladta a 8%-t (Kertesi-Kézdi 2005: 464).

Fontos megemlíteni a különböző társadalmi csoportok lakóhely szerinti megosztottságát is. Az iskolák társadalmi és etnikai összetételének aránytalan eloszlása akkor is megjelenne, ha mindenki a körzeti iskolába iratkozna be. A szabad iskolaválasztás azonban még egyenlőtlenebbé teszi ezt a megoszlást. A 2001-es népszámlálás adatai kimutatják, hogy a községekben élő, magasabb társadalmi státusú szülők gyerekeiket legtöbbször a környező város iskoláiba íratják be. Ez a tendencia azzal is magyarázható, hogy ezek a családok gyakran városból költöznek be a kertvárosba, vagy faluba, de gyerekeiket városban szeretnék iskolába járatni. Ennek a rendszernek az egyenlőtlenségek kialakulása helyett, az iskolák közötti versenyt kellene eredményeznie, hiszen az iskoláknak küzdeniük kellene a tanulókért. Ezzel szemben az iskolák színvonala nem nő, az egyenlőtlenség viszont annál inkább. Az adminisztratív módon történő szegregáció ellen könnyebb fellépni, hiszen abban az esetben adminisztratív eszközökkel lehet szembeszállni a rendszerrel, de a spontán bekövetkező szelekciót, nagyon nehéz megállítani. A társadalompolitikának azonban feladata, hogy ezt a folyamatot visszafordítsa (Kertesi-Kézdi 2005: 319).

Havas Gábor és Liskó Ilona is végeztek, az iskolai szegregáció folyamatát vizsgáló kutatásokat. Az 1999/2000-es tanévet vizsgálták 192 általános iskolában. Azokból az iskolákból vették a mintát, ahol már előtte, az 1992/93-as tanévben készítettek statisztikát a roma tanulók arányára vonatkozóan, hiszen az ezt követő években már erre nem nyílt módjuk a kutatóknak. Ezek után, becslésük szerint, a kiválasztott 192 iskolában tanult a roma tanulók negyede, míg a nem roma tanulók csupán 4%-a járt ezekbe az iskolákba. Az 1992-es kutatás szerint minden 12-13. tanuló cigány származású volt olyan iskolában, ahol ők alkották a többséget, ez 2000-re már minden 5-6. tanuló jelent, tehát az arányuk 7,1%-ról 18,1%-ra nőtt. Ez mutatja, hogy fokozódott az iskolák közötti szelekció, ami azt eredményezi, hogy a cigány tanulók köre meghatározott iskolákra korlátozódik, ahol legtöbbször szegregáltan történik az oktatásuk. Az is kiderül, hogy sok iskola és önkormányzat úgy ítéli meg, hogy

érdeemes elindítani az alacsony létszámú osztályokat is, mert ez módot ad a roma tanulók elkülönítésére (Havas-Liskó 2006: 40-128).

Láthatjuk tehát, hogy a szegregált oktatás is hozzájárul a tanulók iskolai sikertelenségéhez, hiszen az elkülönítés nem felzárkóztatás céljából történik, hanem gyakran etnikai tartalma miatt még inkább elősegíti a gyerekek motivátlanságának kialakulását a tanulás vonatkozásában.

II. 2. Iskolai sikertelenségek

A jó iskolai teljesítmény elsősorban a tanulási motivációtól, a tanulási technikától, az érzelmi stabilitástól, illetve a család és az iskola által biztosított nyugodt tanulási körülményektől függ. Ezek a feltételek természetesen szoros összefüggésben állnak egymással, de mindközül a legfontosabb a tanulási motiváció szerepe. A tanulás, házi feladat készítés sok esetben nem kívánatos időtöltés, nem csak a mély szegénységben élő cigánygyerekek körében. Kutatók arra kérdezték rá a gyerekeknél, hogy miért tanulnak, mi motiválja őket. A legtöbb esetben a válasz a félelem, a druk, a rossz eredményektől való szorongás, vagy tárgyi jutalom megszerzése volt. Egy másik vizsgálat viszont arra hívja fel a figyelmet, hogy inkább a lustaság, mint belső tanulási motívum jelenik meg (Réthy 2004: 251).

A tanulási motivációt több tényező egymásra hatása határozza meg. Ilyen a megélt siker illetve kudarcélmények. Az óvodában vagy iskolában szerzett, kommunikációs nehézségekből adódó kudarc meghatározhatja a gyermek további hozzáállását a tanuláshoz. Olyan érzése lehet a tanulónak, hogy ő semmiképp nem lehet sikeres, és ez teljes motivátlansághoz vetethet. Az eltérő attribúciók is meghatározó tényezője az iskolai motivációnak. A szorongó, a kudarcától tartó tanulók úgy élik meg az eléjük kerülő feladatokat, hogy nekik erre nincs meg a képességük, ezért nem is fejtenek ki erőfeszítést a siker érdekében. Ezzel szemben, a sikeres tanulók úgy érzik, bármilyen nehézségű feladattal képesek megbirkózni. A szociális igények közötti különbségek a következő, motivációt befolyásoló tényezők, melyek arra utalnak, hogy a tanuló iskolában betöltött pozíciója is befolyással lehet a motiváltságára. Hiszen az elismerés, a népszerűség motiválja a tanulókat. A tanulási orientációk, stílusok, technikák is befolyásolják a motivációt. Hiszen az a mód, vagy technika, ahogy a gyermek tanul, befolyással van az iskolai teljesítményére. A tanuló személyiség karakterjegyei is meghatározóak. A személyiség, hogy mennyire intro- vagy

extrovertált a tanuló, illetve a temperamentum, valamint az énkép is befolyásolja a tanuláshoz való motiváltságot. A család általános szociokulturális befolyása a következő szempont, amit megemlít a szerző. Fontos, hogy a szülők segítenek-e otthon a feladatok elvégzésében, illetve megoldásában, és megteremtik-e a megfelelő körülményeket a tanuláshoz. Hiszen ha ezek elmaradnak, a gyermek kedvetlenül fog hozzá, vagy hozzá sem fog a házi feladat elvégzéséhez. A pedagógiai környezet is hatással van a motivációra, hiszen a tanítás, minőségén keresztül lehet a leghatásosabban motiválni a tanulókat. Motiváló eszközök a konkrét megerősítések, mint például a dicséret, a kognitív megerősítők, úgymint a tapasztalatszerzés során kialakult problémamegoldó készség, illetve a szociális ösztönzők, azaz a társak hatása, az élmények és érzelmek, a tanulás, motiváció önszabályozása együttes alkalmazása a célravezető (Réthy 2004: 251-255).

A roma tanulók esetében a motiváció egy bonyolultabb folyamat. Hiszen, mint azt már a fentiekben említettem, a mély szegénységben élő cigányok esetében, a szülők és az iskola elmennek egymás mellett, hiszen az iskola által felkínált feladatokban a cigánygyerekek legtöbbször eredménytelenül teljesítnek, ezért érdektelenséget és passzív hozzáállást mutatnak. Azokat a tevékenységeket, amelyekben ők mutatnak érdeklődést, azt az iskola általában nem értékeli. Réthy Endréné kutatásai során megállapította, hogy a roma gyerekeknél gyakrabban találkozhatunk kudarcokkal teli tanulástörténettel, mely meghatározhatja a további motiváltságot. Illetve, mint már ezt előzőekben kifejtettem, a mélyszegénységben élő cigánygyerekek körében gyakoribb a felzárkóztató osztályokba való átkerülés. Ezeket mind kudarcként élhetik meg, amely kihatással lehet további hozzáállásukra. A kotráscsoportok, az osztálytársak kirekesztően, előítéletesen viszonyulnak hozzájuk, ez is okozhat motivációs visszaesést. Ezzel párhuzamosan megjelenik a védekező, visszavonuló magatartás is, vagy túlzott agresszivitás. Hiányosak a hatékony tanulási módszereik, ezáltal nehezebben tanulnak, ami elkedvetlenítheti őket. Céljaik, pályaorientációjuk bizonytalan, a jövőre vonatkozólag nincsenek távlati terveik. A rossz szociális, illetve pedagógiai környezet is befolyásolja motivátlanságukat, hiszen az általában mélyszegénységben élő cigánygyerekek nem tudnak megfelelő körülmények között tanulni (Réthy 2004: 251-255).

A tanulástól való elfordulás, a motivátlanság, több módon is megjelenhet. Egyik ilyen jele lehet, hogy a tanulók nem ismerik fel a tanulás társadalmi és egyéni jelentőségét, nem foglalkoznak a nem tanulás következményeivel. Elmarad annak átélése, hogy a tanulás segíthet az egyéni célok megvalósításában. Hiányzik a megismerési vágy, az elsajátítandó anyag nem okoz örömet, élvezetet. Elmarad a szülők, barátok, tanárok elvárása, így nem látják értelmét az anyag elsajátításának. A jobb jegyért való tanulás során, ha kudarc éri a

tanulókat, az is motiválatlansághoz vezet. A motivációs zavarok formái is eltérőek lehetnek. Létezik úgynevezett általános motivációs zavar, amely során az érdeklődés hiánya a szabadidő eltöltése során is megjelenik. Ezek a tanulók kedvetlenek, és ez az állapot pszichés illetve fizikai megbetegedéshez is vezethet. Egy másik fajtája a tanulási kedvetlenség, mely esetében a házi feladatok és az osztálymunka során nem mutatnak aktivitást a tanulók. A harmadik fajtája a speciális motivációs zavar, amikor a törekvés hiánya egy szűk területre irányul, ilyen például, ha a tanulónak nincs kedve nyelvet tanulni (Réthy 2004: 251-255).

A Havas-Kemény-Liskó szerzőhármás megállapítása szerint a tanulási iránti motiváció elérésében fontos szerepet kapnak a pedagógusok, és azok a pedagógiai módszerek, amelyeket alkalmaznak a tanítás során. 191 iskolában végeztek kutatást erre vonatkozóan. Megállapították, hogy a vizsgált iskolákban az igazgatók 17%-a rendelkezik főiskolai végzettséggel, 83%-a pedig egyetemi diplomával. A tanulók létszámával arányosan nő az igazgatók egyetemi végzettségének aránya, azonban a cigány tanulók létszámának növekedésével a főiskolát végzett igazgatók száma emelkedik. Megállapították továbbá azt is, hogy minél nagyobb arányú a cigány tanulók száma az adott iskolában, annál alacsonyabb a tanári kar képzettsége. A cigány többségű iskolák 73%-ában fordult elő, hogy egy tanár olyan tantárgyat is tanít, amely nem a végzettségének megfelelő. Arra a következtetésre jutottak tehát a szerzők, hogy nem csupán olyan oktatók tanítanak a cigány többségű iskolákban, akik nem rendelkeznek megfelelő szociális érzékenységgel, és szakmai felkészültséggel. Ezt azzal magyarázzák, hogy nincs megfelelő motiváció a tanároknál sem, mert nincs sikerélményük a cigánygyerekek tanításában, és fáradozásaikat az anyagiakban sem kompenzálják. A megüresedett tanári állásokat nem szívesen töltik be új tanárok, ezért kerülhet sor arra, hogy egy tanár nem a saját végzettségének megfelelő tárgyat oktat. A pedagógusok sok esetben nem olyan szakemberek, akik segíteni tudnának a cigánygyerekek oktatása során felmerülő speciális feladatokkal, ilyenek például a szociokulturális háttérből fakadó hátrányok kompenzálása. A megkérdezett pedagógusok szerint a cigánygyerekeket kizárólag személyre szabott oktatással lehet felzárkóztatni, a büntetés módszer nem alkalmazható az ő esetükben. (Németh 2009)

Babusik Ferenc is végzett kutatásokat a vázolt témában. Ő vizsgálatai során arra az eredményre jutott, hogy csak abban az iskolában lehet sikereket elérni a cigánygyerekek körében, ahol a pedagógusok tisztelettel, barátságosan fordulnak a tanulók felé. A barátságos légkör biztonságérzetet nyújt a tanulók számára és megteremti a gyermek szociabilitásának terepét, és segít leküzdeni a másság érzéséből fakadó szorongás érzetét (Németh 2009). Láthatjuk tehát, hogy a pedagógusok képzettsége, szociális érzékenysége, illetve az iskola

képzésének színvonala mind hozzájárulnak ahhoz, hogy egy mély szegénységből érkező cigány tanuló leküzdhesse szociokulturális sajátosságaiból fakadó hátrányait, és kellőképpen motivált legyen.

III. Eddigi kutatási eredmények

III. 1. Tanulási Motiváció megjelenése Sajókazán

A kutatás kezdeti fázisában kérdőíves vizsgálatot végeztem mindkét iskolában. Elsőként az általános iskolában, majd még aznap a Dr. Ámbédkár Gimnáziumban. A kérdőív készítés során 1-1 osztályt vizsgáltam mindkét iskolából. Az általános iskolából a 8. a-t. Azért választottam egy nyolcadikos osztályt, mert 14 és 18 év közötti diákokat vizsgáltam. Az iskolában két nyolcadikos osztály van, így a korosztályba tartozók fele bekerült a mintavételi keretbe, mert az osztálylétszám 15 fő volt, és a másik nyolcadikos osztályba is körülbelül ennyi gyerek jár. Az Ámbédkár Gimnáziumban vizsgált osztályban a lekérdezettek életkora 16 és 18 év között volt. Itt az osztálylétszám mindössze 7 főt jelentett. Azonban meg kell jegyezni, hogy a Gimnázium sajókazai telephelyén jelenleg 79 fő tanul. Ebből csupán 30 fő körülire tehető a 16 és 18 évesek aránya, de erre vonatkozóan a tanárok sem tudtak pontos adattal szolgálni. Így a vizsgált célcsoport 23%-a bekerült a mintavételbe. Az eredmények sokszor megegyeztek, de akadtak olyan kérdéscsoportok, ahol nagy volt az eltérés. Ilyenek például azok a kérdések, amelyek a szülő, gyerek és az iskola kapcsolatára irányulnak. Az általános iskolában vizsgált osztály 53%-a gondolta úgy, hogy szívesen beszélget a szüleivel arról, ami az iskolában történt vele. Ezzel szemben az Ámbédkár Gimnázium osztályában csak 14% értett egyet az állítással teljesen. Ez több okból is adódhat. Egyrészt a Gimnáziumba járó diákok már nem gyerekek. Akadt köztük 16 éves is, de volt, aki már majdnem elmúlt 18 éves. Tehát ők kevésbé függenek a szüleiktől, nem úgy, mint az általános iskolás, nyolcadik osztályos, átlagban 14 éves diákok. Emellett az is lehet az oka az eltérő válasznak, ami Sz. A., a nyolcadikosok osztályfőnökének véleménye volt, mikor ezzel kapcsolatban kérdeztem. Véleménye szerint a diákok azt írják, amit elvárnak tőlük. *„...Ők tudják, hogy mit kellene mondani, tehát ők már meg akarnak felelni, csak ez nem fedi mindig a valóságot, mert nem azt mondja, ami a valóság, hanem azt, amit hallani szeretnénk, hogy igen, segítenek otthon. De sok gyerekennek olyan a szülői háttere, hogy a szülő nem is tud segíteni otthon, feltételt sem tud megteremteni hozzá. Ezt az eredményt az iskola igazgatóhelyettese is hasonlóképpen látja: „...Hát mert azt írták, amit vártak tőlük. Úgy gondolták ez a helyes válasz, mintha egy dolgozatot írtak volna, legalábbis én így gondolnám. Mert, mondom, egy-két gyerek...hát nem hiszem, hogy megkapja otthon a megfelelő támogatást. Vagy az is lehet, hogy amit kap, arról azt hiszi, hogy az a megfelelő, de lehet,*

hogy az nem ugyanaz, mint amit mondjuk te kaptál otthon. Mi azt gondolnánk, hogy nem is foglalkozik az a szülő a gyerekével, de elképzelhető, hogy a gyerek azt megfelelőnek tartja, és azt hiszi, neki minden körülményt megteremtettek, hogy tanuljon. Nem tudom...hát ilyenekkel tudnám magyarázni.” Ezzel a válaszadási hozzáállással a kérdőív feldolgozása során többször is találkoztam. A tanárnők magyarázata logikusnak tűnt, hiszen gyakran érezhetik úgy a gyerekek egy ilyen kérdőív kitöltésénél, hogy ez egy dolgozat, és azt kell válaszolniuk, ami a helyes, ami a jó válasz, annak ellenére, hogy nem kértem, hogy írják rá a nevüket, ők mégis próbáltak megfelelni az elvárásoknak. Az eredmények azonban, ahogy azokat az interjú idézetekből is láthatjuk, sok esetben nem fedik a valóságot. Így már nem is ért meglepetésként, mikor a gyerekek 40%-a gondolta úgy, hogy őket otthon semmi nem zavarja meg abban, hogy tanuljon. Erről azonban az interjúmban ismét olyan választ kaptam, ami arra engedett következtetni, hogy a gyerekek ismét inkább a helyesnek vélt választ írták le. A gyerekek otthoni körülményeiről a testnevelés és környezetismeret tanár így számol be: „...*Most az igazat akarod hallani, vagy kozmetikázzam? Mert az igazság az, hogy itt szörnyű körülmények között él egy-két gyerek. Múltkor voltam az egyik családnál családlátogatáson, de egy tiszta felület nem volt a lakásban, ahova a papírt letehettem volna. Tiszta kosz, mocsok volt mindenhol.*” A tanár beszámolója alapján tehát azt láthatjuk, hogy ezeknek a gyerekeknek nehéz otthoni környezetben tanulni, és ez sokszor zavarhatja őket a tanulásban. Ezzel szemben az Ámbédkár tanulói között ez a kérdés már nem volt ennyire egyértelmű. Ott 29% értékelte úgy, hogy őt zavarják az otthoni körülmények tanulás közben, és mindössze 14% vélte úgy, hogy egyáltalán nem zavarja semmi, a többiek a köztes értékek mellett döntöttek. Ez úgy érzem megfelel a valóságnak, hiszen itt is hallhattam dolgozók, illetve a tanárok beszámolóiból, hogy a diákok milyen körülmények között élnek. A diákok otthoni helyzetéről az ózdi telephely igazgatója így számol be: „...*Nagyon fontos, hogy azok a diákok, akiket mi tanítunk, rengeteg problémával küzdenek, tehát anyagi gondjaik vannak, kistestvéreik vannak...ööö...tehát rengeteg olyan elfoglaltságuk van, ami miatt ritkábban tudnak iskolába jönni, mint egy átlagos középosztálybeli diák,*”. Itt tehát nem azt a választ írták a diákok, amit elvártak tőlük, hanem a válasz megfelel a valóságnak, hiszen az itt tanulók jelentős részének nincs meg a feltétele az otthoni nyugodt felkészülésre, tanulásra.

A kérdőívben, más kérdéskörben is voltak eltérések. Ilyen volt a tanárok értékelésére vonatkozó kérdéscsoport. Az általános iskolás gyerekeknek mindössze 13%-a értett egyet teljesen azzal a kijelentéssel, hogy a tanárok mindig, minden helyzetben igazságosak, itt a legtöbb diák nem tudta biztosan eldönteni, így inkább a köztes értékek mellett döntöttek, míg a gimnáziumban 29% teljesen egyértelműen el tudta dönteni, hogy a tanárok igazságosak. Ez

azért lehet, mert az Ámbédkár Gimnáziumban nincs például házi feladat, illetve rugalmasabbak a tanárok a hiányzásokat tekintve is. Erről számolt be a gimnáziumban dolgozó angol tanárnő is: „...*Hát nálunk nincs házi feladat, mert ugye ezek a gyerekek általában nagyon szegényes körülmények között élnek, sokan vannak testvérek, egy szobában laknak, nincs meg a megfelelő környezet, ahova le tudna rakni egy füzetet, vagy egy könyvet. Nincs is pénzük arra, hogy ezeket a könyveket beszerezzék, Tehát nálunk nincs házi, ugye ezek az anyagi, családi háttér miatt leginkább.*” Ebből tehát arra következtettem, hogy ezek a diákok nem is érezhetik igazságtalannak a tanárokat, hiszen szabadabb feltételeik vannak, mint az általános iskolásoknak, ahol mindennap házi feladatot kell készíteni. Az a hozzáállás, amivel az általános iskolák gyerekei élnek, tehát, hogy azt írják, amit elvárnak tőlük, az Ámbédkár Gimnázium osztályában nem volt jellemző. Erre további példa az az állítás, mely szerint, amit az iskolában tanulnak, annak az életben nem veszik hasznát. Ezzel az általános iskolás gyerekek 27%-a egyáltalán nem értett egyet, illetve a többi nem tudta eldönteni, ők a köztes értékeket választották. A Gimnáziumban azonban jelentős arányban, 57%-uk teljesen egyértelműen úgy gondolta, hogy amit itt tanulnak, annak nem veszik majd hasznát az életben. Ezen a hozzáálláson nagyon elcsodálkoztam, hiszen az előfeltevésem az volt, hogy itt a diákok motiváltabbak. Az Ámbédkár Gimnáziumban tanuló diákok válaszaival kapcsolatban az is elgondolkodásra késztetett, amikor azzal a kijelentéssel, hogy az iskola unalmas, csak 14% nem értett egyet, míg az általános iskola tanulói 47%-ban választották a köztes utat, az egyértelmű egyetértést csupán 6%-uk vállalta. Ez is azt mutatja, hogy az általános iskolában próbáltak megfelelni az elvárásoknak, míg a gimnáziumban ez nem érdekelte a diákokat. Az itt tanulóakra inkább az érdektelenség volt jellemző, mint megfelelési vágy. A kérdőív feldolgozása és elemzése után arra a következtetést sikerült levonnom, hogy a két iskolában a tanulók közel azonosan motiváltak az iskolavonatkozásában. Az eltérés akkor mutatkozik meg, ha hozzá olvassuk a tanárok beszámolóit a diákokról. Akkor kaphatunk reális képet, hiszen számolnunk kell azzal, hogy a gyerekek nem mindig veszik komolyan a kérdőíveket, illetve azzal, is, amit a tanárok mondtak az általános iskolások esetében, hogy azt írják le, amit elvárnak tőlük.

A továbbiakban azt mutatom be, hogy a tanárok, illetve az iskolai dolgozók hogyan vélekednek a diákokról, miben látják a motivációs zavarokat, illetve mivel próbálják motiválni őket. Először arra kértem őket, meséljenek az osztályukról. A 8.a osztályfőnöke így kezd hozzá a jellemzéshez:

„...*Hát ők A-sok, összetételüknél fogva, 12 cigány van, és 16-an vannak összesen. A tanulás nem az erősségük, képességeik eléggé gyengék, van egy pár jobb képességű, de most*

azt kell mondanom, hogy nem tanulnak sajnós”. Az igazgató helyettes is hasonlóan kezdi a bemutatást: „...Hát a legtöbbjük az lusta...eléggye lusták, de persze vannak köztük jobb teljesítményű tanulók is...hát ugye, de összességében nem tanulnak, nem írnak leckét, fegyelmetlenek eléggye gyakran, szóval nehéz velük, eléggye nehéz” Illetve a testnevelés és környezetismeret szakos tanár is szinte ugyanezeket mondja a diákokról: „...nagyon nem tanulnak...házi feladatot nem csinálnak, ha leadom az anyagot, akkor leírják, de az, hogy otthon azt mondjuk, kiegészítsék, vagy a tankönyvet hozzáolvassák, olyan nincs.” Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a diákoknál jelen van a motiváció hiánya. A tanárok többsége úgy látja, hogy a diákok nem tanulnak, lusták. Ez azonban nem lehet ok nélkül. A motiválatlanság kiváltó okát a tanárok így látták: „...otthon sincs, aki leültesse őket, hogy na akkor most tanulsz. A legtöbb szülőnek még a nyolc általánosa sincs meg. Jó, persze ott is akadnak kivételek, de a legtöbb az nagy szegénységben él, és a szülei sem foglalkoznak velük úgy, ahogyan egy iskoláskorú gyerekekkel kellene”. Az igazgató helyettes asszony tehát többek között a szülői hozzáállásban látta a gyerekek motiválatlanságának a hátterét, illetve az otthoni környezetet is említi fontos tényezőként: „...Vannak a gyerekek között, akik borzasztó körülmények között élnek, ugye ezt már mondtam. Van, hogy heten laknak egy szobába, minden koszos, mocskos...nem is értem, hogy lehet ott tanulni, persze általában nem is szoktak. Hiszen hova tennének le ott egy könyvet? Közben meg a kistestvérek rohangásznak, szóval van mindenféle. De persze, ez is változó, mert vannak például olyan cigány családok, akik nagyon rendezetett, tiszta házban laknak, és odafigyelnek a gyerekeikre. Szóval sokféle van, nagyon sokféle, de általában a cigányok között több, aki nagyon zsúfoltan, szegényesen él”. A nyolcadikosok osztályfőnöke is nagyon hasonló indokokat nevez meg, mikor erről kérdezem: „...Általában a gyerekek mindig a kisebb ellenállás felé haladnak, tehát nem hajlandóak erőfeszítést tenni. Ennek két oka is van, egyik: lusták, a másik pedig, hogy nem áll mögöttük olyan szülő, aki követelne, aki fontosnak tartaná. Tehát nem is az iskolai oktatást, mert nálunk járnak rendesen, nálunk nagyon kevés az iskolai hiányzás, hanem, hogy ennek a gyerekeknek még feltétele sincs, hogy tanuljon. Egy konyhában élnek heten, nyolcan, kilencen, az asztal tele van edényekkel, és leülni, egy füzetet letenni, nincs lehetőségük.”

A tanárok tehát minden esetben a szülők hozzáállásában, és a megfelelő környezet hiányában látták a motiválatlanság okát. Ez megegyezik azoknak a kutatásoknak az eredményeivel, amelyekre már fent kitértem. Hiszen, Kertesi és Kézdi 2005-ös vizsgálatai is ebben látták a hátrányos helyzetű cigánygyerekek motiválatlanságának az okát (Kertesi-Kézdi2005). Havas kutatásai is arra a következtetésre jutottak, hogy a mély szegénységben élő cigány tanulók azért kerülnek lemaradással az iskolába, mert otthon nem kapják meg a

megfelelő szülői segítséget, illetve, hiányzik az a környezet, amelyben a gyermek nyugodtan tanulhat (Havas-Liskó 2006). Láthatjuk az elbeszélésekből, hogy sokan egy szobás házban laknak, gyakran összkomfort nélküli házak ezek. Itt kellene a diáknak tanulni, arról nem is beszélve, hogy ezek gyakran sok gyerekes családok, ahol a nagylánynak az a dolga, hogy segítsen a kisebbek nevelésében, illetve a nagyfiúknak az a dolguk, hogy családfő szerepét töltsék be, és segítsenek a pénzkeresésben. Ezek a fiúk, illetve lányok nem csak a pénzkeresésre érzik már érettnak magukat 14 éves koruk körül, hanem a párkapcsolat terén is úgy gondolják, hogy eléggé érettek, így nem rendhagyó, ha 15-16 évesen már szülnek a lányok, a fiúk így munkát kell keressenek, ezért befejezik az iskolát, erről a hozzáállásukról is az elhangzott interjúk alapján következtetnek. *„...ő úgy gondolja, hogy ő már férfi, és neki kedvese van, és a család megkérte a lány családját, hogy együtt lehessenek a kislánnyal, és ő már a férfikor elejét éri. Ez általában a cigány kisfiúknál így van, hogy ők már nem kisfiúk, hanem fiatal felnőttek. {...} a nevelési hiányosságok mindegyiknél megjelennek.* „Mesélte a nyolcadikosok osztályfőnöke.

Azt hozzá kell tennem, hogy természetesen ez a hozzáállás sem igaz minden esetben. Az osztályfőnök csak egy-két példát mondott, hogy ez is jelen van, és a párkapcsolat korai megléte is okot adhat az iskola befejezésére, de ezt is a szülői nevelés hiányosságában látja, tehát nem egy egységes cigány mentalitásról beszél, hanem úgy gondolja, hogy a szülők nem tudják kellőképpen megnevelni a gyerekeiket, és nem tudják nekik azt mondani, hogy 14 évesen még ne legyen barátod, vagy barátnőd, hanem tanulj. Az interjúkból levonhatjuk tehát azt a következtetést, hogy a legtöbb mély szegénységben élő cigány tanuló motiválatlan ebben az általános iskolában. A tanárok ennek az okát a szülői példamutatásban látják. A tanárok szerint ez a példa nem megfelelő a gyerekeknek, hiszen azt látják otthon, hogy nem kell tanulni, a szüleiknek sincs meg gyakran a nyolc általánosa, így a tanulás értéke nem meghatározó, hanem generációról generációra öröklődik ez a szemléletmód. Az interjúalanyok beszámolóí alapján itt is megfigyelhető a jelenség, amit Kézdi és Kertesi is megfogalmazott, hogy a hátrányos helyzetű, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülőknek hasonló társadalmi szinten fog élni a gyereke is. A szegénység ördögi köre Sajókazán is megjelenik.

III. 2. Tanulási motivációt segítő eszközök Sajókazán

A tanárok azonban próbálják motiválni ezeket a diákokat. Megjelenik az iskola másodlagos szocializáció szerepe olyan területeken, mint a ruházkodás, tisztálkodás, és gyakran a tanárok elérik, hogy a gyerekek például saját maguknak tisztítsák ki a cipőjüket, mindig legyenek ápoltak. „... ötödiktől megkövetelem, hogy tiszta cipő, tiszta ruha, zsepi, ápolat haj...és én ezt ötödiktől megkövetelem, és úgy tűnik vevők rá, és odafigyelnek.” Meséli a nyolcadikosok osztályfőnöke. Tehát sikerül ilyen területeken a tanároknak segíteni, és megfogadják a tanácsait. Az iskola igazgatóhelyettese is észreveszi, ha sikerül hatni a diákokra: „mondom nekik, hogy hát ugye én is duci vagyok, én sem veszek fel olyan pólót, amiből kilóg a hasam, mert az nem áll jól, és akkor látom, hogy legközelebb azt már nem veszik fel”. Illetve nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a tanárok odafigyelnek a gyerekek egészségére is, elküldik őket a védőnőhöz, ahogy az igazgatóhelyettes meséli, volt, hogy egyenként kellett elvinni a gyerekeket, hogy megszabadítsák őket a tetűtől. Tehát megpróbálnak odafigyelni rájuk, ha kell olyan tanácsokkal ellátni őket, amit otthon esetleg nem kapnak meg.

Az iskolában sok a tanulási nehézségekkel küzdő diák, ezért működnek felkészítő osztályok is. Az igazgatóhelyettes elmondása szerint létezik az átjárhatóság az osztályok között, tehát ezzel is próbálják motiválni a diákokat, hogy lehetőséget adnak nekik, hogy jobb osztályba kerüljenek. De ez nem mindig jó a diákoknak, erről is beszámol az igazgatóhelyettes, mert gyakran a gyengébb osztályban jó tanulónak érzik magukat, de mikor átkerülnek a jobb osztályba, ott már gyengébben teljesítenek. Ezért gyakran megesik, hogy inkább visszamennének a gyengébb osztályba.

Elmondhatjuk tehát, hogy jelen van a tanárok motiváló törekvése, de jelenleg még nem jutott el olyan szintre, hogy a mély szegénységben élő cigány tanulók esetleg azon gondolkozzanak, hogy gimnáziumba, egyetemre, főiskolára jelentkezzenek. Megelégszenek egy szakmával, mert nem látják még mindig azt a példát, amiből arra következtethetnének, hogy megéri tanulni. A nyolcadikosok osztályfőnöke mutatott nekem olyan írásokat, melyben a gyerekeknek le kellett írniuk, hogy mik szeretnének lenni. Az osztályába járó diákok többsége szakmát szeretett volna tanulni, tehát volt olyan kislány, akinek az volt a vágya, hogy fodrász legyen, volt olyan kisfiú, aki építész szeretett volna lenni. Tehát gyakran megesik, hogy ők tisztában vannak azzal, hogy mik lehetnek. Ezzel a megállapítással osztályfőnökük is egyet értett. A tanárok tehát próbálkoznak motiváló erőket alkalmazni, de a hozzáállásukat még nem sikerült megváltoztatniuk. „...Én tanár vagyok, és szerintem nagyon fontos, hogy iskolába járjon a gyerek, hogy tanuljon, ha nem így gondolnám, nem ezt a hivatást választottam volna, és nem csinálnám még ezek után is úgy, ahogy próbálom

csinálni. Hogy a gyereknek minél könnyebb legyen, de hát nagyon nehéz....de próbálkozunk. Ezzel a gondolattal zárta az igazgatóhelyettes az interjút, és úgy gondolom, hogy ez a mondat összegzi leginkább a jelenlegi helyzetet a gyerekek motiváltságára vonatkozóan.

Az interjúk, és a kérdőív alapján arra a következtetésre jutottam, hogy az Ámbédkár Gimnáziumban is hasonló a helyzet. Annak ellenére, hogy a gimnázium azért jött létre, hogy felszámolja a szegénység ördögi körét, és kiutat biztosítson a hátrányos helyzetben élő cigány fiatalok számára, tapasztalataim szerint ez még nem sikerült neki. Itt is hasonló a helyzet, mint az általános iskolában. A különbség csupán annyi, hogy a tanárok megpróbálnak engedményeket tenni, és figyelembe venni a tanulók otthoni körülményeit. Ennek példája, a már említett módszer, hogy nem adnak nekik házi feladatot. Ezt azért tartják fontosnak, mert tudják, hogy milyen házakban, milyen körülmények között élnek, egyik dolgozó ezt az életmódot láthatatlan hajléktalanságnak nevezi. *„...Van a látható, és a láthatatlan hajléktalanság, tehát hajléktalanok, mert ez nem ház, ez nem körülmény, tehát emberhez nem méltó körülmények között élnek az emberek, tehát ez is hajléktalanság”.* Az itt dolgozók tehát tisztában vannak ezekkel a körülményekkel, az általános iskolai tanárokhoz hasonlóan, de ők ezt figyelembe veszik, és tudják, hogy ilyen körülmények között a diákok nem fognak házi feladatot készíteni. Továbbá arról is beszámol az egyik angol tanár, hogy könyveik, sincsenek a diákoknak, hiszen ezeket nem tudják megvenni, de az iskolai könyveket sem vihetik haza, mert azokat gyakran elhagyják, vagy a kistestvér összefirkálja, esetleg tönkremegy, így csak az kaphatja meg a könyvet, akiben már nagyon megbíznak, aki kifejezetten az érettségire készül fel. Fénymásolatokat kapnak, amiket haza vihetnek, de a tanárnő hozzáteszi, hogy ezeket is nagyon ritkán hozzák vissza az órákra. Itt az is megengedett, hogy eldöntsék, délután, vagy délelőtt szeretnének-e bejárni az iskolába. Mivel olyan diákok is járnak, akinek esetleg már van gyerekük, családjuk, ha épp úgy tartják fontosnak, vagy valami esetleg történik otthon a gyerekekkel, bármikor hazamehetnek, a hiányzásokat is lazábban kezelik.

Az iskolában tanító tanárokat még nem tudják megválogatni az iskola vezetői. Egyelőre még nincs rá lehetőségük, hogy olyan tanárokat alkalmazzanak, akik már foglalkoztak korábban cigánygyerekekkel, így felkészülten kezelik az esetleges problémáikat, illetve ismerik azokat a körülményeket, amelyek között élnek. A tanárok többféle módon is az iskolába kerülhetnek. Vannak, akik munkanélkülivé váltak, és ide felveszik őket, de nem motiválja őket az iskola célja, hogy segítsen a hátrányos helyzetű gyerekeken, sőt akad olyan, aki kifejezetten szélsőséges elveket vall. *„...nagyon gyakori, hogy olyan munkatársaink vannak, akik kényszer pályán vannak{...} volt már olyan kollegánk, aki egyébként előítéletes volt.”* Mesélte az ózdi telephely irányítója Elmesélte azt is, hogy akadnak olyan tanárok is,

akik nagyon lelkesek, és minden vágyuk, hogy segítsenek ezeken a gyerekeken, a lelkes tanároknak nagyon örülnek, de belőlük sajnos kevesebb van. De akad egy-két olyan lelkes fiatal, aki kifejezetten azért jön le Pestről, és tölti Miskolcon a hét jelentős részét, hogy segítsen megváltoztatni a tanulók hozzáállását, és motiválja őket.

A diákok azonban, ami számomra a kérdőívekből, illetve az interjúkból kiderült, itt is motivációs problémákkal küzdenek. A legnehezebb, az ózdi telephelyvezető elmondása szerint, hogy beszocializálják őket az iskolába. Mint már korábban láthattuk, ezek a diákok valamiért kiestek az oktatási rendszerből, így talán még nehezebb őket motiválni, mint egy általános iskoláskorú gyereket. A tanárok és a dolgozók több módszert is alkalmaznak arra, hogy barátságos helyé tegyék számukra az iskolát, és megváltoztassák a hozzáállásukat. Ilyen például, hogy kirándulásokat szerveznek nekik Budapestre, ahol találkozhatnak az indiai közösséggel, aki az iskolát támogatja, és megismerhetik a Buddhista vallást. Ami, tegyük hozzá, ezektől a gyerekektől meglehetősen távol áll, hiszen az itt élő cigánycsaládok jelentős része mélyen vallásos, keresztény emberek, mesélte az ózdi telephely igazgatója. Így nehéz velük ezt elfogadtatni, megértetni, de úgy gondolja, hogy jobb, ha nem is szolnak bele a meggyőződésükbe, csupán bemutatják nekik, hogy ez létezik, és őket támogatja ez az egyház. A motivációs eszközök között szerepel továbbá az a módszer, amit már többször is említettem, hogy nincs házi feladat, illetve tekintettel vannak az otthoni körülményeikre. Nem jár büntetés azért, ha valaki késik óráról, inkább megkérdezik, hogy mi miatt késett, és segítenek megoldani a problémát: *„Nem, nem, itt nincs büntetés. Megértők a tanárok nagyon itt, és hát arra törekednek, hogy legközelebb ne nagyon legyen az a problémánk, ami miatt nem tudtunk tanulni, és inkább tanuljunk. Probléma elmegy, és akkor tudsz tanulni”*. meséli az egyik diák, aki önkéntesként is dolgozik az iskolánál. A tanárok módszerei között szerepel továbbá, hogy játékos feladatokkal készül az órákra. *„Valamilyen társasjáték, vagy ilyesmi, és általában ezt nagyon élvezik.”* Meséli a tanárnő, akinek első munkahelye az Ámbédkár Gimnázium, és mint sokan, ő is egyetlen lehetőségként került ide, de mostanra már megtalálta itt a helyét. A gyerekek általában körben ülnek az osztálytermekben, és a tanárok megpróbálnak mindenkivel egyenként foglalkozni. Felkészítő osztályok itt is vannak, ezt még az elején, a csoportalakításkor eldöntik, hogy ki hova kerüljön, illetve ha egy-egy csoporton belül vannak lemaradások, akkor órán belül próbálnak differenciálni, ezt is az angoltanárnő beszámolójából tudtam meg. Motiváló erőként próbálják felhasználni a szerződéses módszert. Ez annyit jelent, hogy egyéni terveket készíttetnek velük, amelyben megállapodást kötnek arra vonatkozóan, hogy melyik hány órára járnak be, illetve milyen jegyet szereznek az egyes tantárgyakból. Megnézik, hogy milyen jegyei vannak az egyes tantárgyakból, amiből

mondjuk azt vállalta, hogy négyes tud lenni, vagy amiből azt vállalta, hogy két éven belül leérettségizik. Arra vonatkozóan, hogy tartják-e magukat ezekhez a megállapodásokhoz, még nincs tapasztalatuk, mert ezt csak néhány éve vezették be, illetve maga az iskola is csak három éve nyitotta meg kapuit, így arra vonatkozóan sincs adat, hogy hány tanulónak sikerült leérettségiznie. Mesélte az angoltanárnő. További motiváló erőként jelennek meg az ösztöndíjak, melyekre lehet pályázni. Erről az ózdi telephelyvezető mesélt hosszabban: „Van, három ösztöndíj van nálunk. Ebből egyiket, ez a MACIKA ösztöndíj¹(...) Tehát ezt nem mi ítéljük oda, hanem kitöltjük automatikusan a papírokat azoknak, akiknek jár, beküldjük, és ezeket ők ítélik meg. A másik az Útravaló, amit a Szociális Minisztériumnak az ösztöndíja, szintén nem mi döntünk arról, hogy ki kapja, kitöltjük a papírokat, beküldjük, és ők elbírálják. A harmadik ösztöndíj pedig, van az iskolánknak egy alapítványa, nem mi csináljuk ezt az alapítványt, hanem a Felcsúti Péternek az alapítványa ez(...) és ők azoknak a diákoknak adnak ösztöndíjat, akik nálunk tanulnak, itt vannak az órák 80%-án és elérik a 3.5-ös átlagot. Tehát ezeknek a kritériumoknak meg kell felelni. De ez mindegyik ösztöndíj évente egyszer van, és 20-30000 forint, tehát nem egy nagy összeg(...) azt ne felejtjük el, hogy aki árva, az addig kapja az árvaellátást, amíg nappali tagozatos hallgató. Aki 25 év alatt van az családi pótlékot kap, addig, ameddig tanul nappali tagozaton, azt 13500 Ft, tehát vannak juttatások az ösztöndíj mellett, ami azért valljuk be, nagyon gyakran motiválják a diákjainkat arra, hogy beiratkozzanak, viszont nem motiválja őket arra, hogy iskolába járjanak. Szóval ezek elég nagy problémák”. Ebből az interjúrészletből kiemelném azt a megállapítást, hogy az egyik legnagyobb motiváló erő a diákok számára a pénz, amit azért kapnak, mert iskolába járnak. Megállapításom szerint az ösztöndíjak nem is motiválják őket annyira, mint az iskolába járásért kapott pénzek, ahogyan ezt az interjúalany is problémaként értelmezi. Az angol nyelvet tanító tanárnő is hasonló megállapítást tett erre vonatkozóan. Szerinte is megfigyelhető az a probléma, hogy a diákok csak a különböző szociális juttatások miatt iratkoznak be. Úgy gondolják, hogy itt úgyis elnézőbbek a tanárok, ezért majd nem is kell csinálniuk semmit az iskolában. Ezt a tanárnő, így fogalmazza meg: „Sajnos igen, vannak olyan hozzáállások, hogy igen, akkor bejövök, és akkor megy majd a családi, satöbbi, van aki azért iratkozik be az iskolába, hogy addig is kap valamennyi pénzt”. Emellett azt is hozzáteszi, hogy nem várnak azonnali változást ezeknél a diákoknál, ez egy hosszas folyamat része, amikor ők fontosnak tartják majd az iskolát, a tanulást. A hozzáállás megváltozása személyektől függ. Van, akinél hetekbe telik, de a legtöbbször évekre. Erre törekszenek tehát a

¹ Magyarországi Cigányokért Közalapítvány

tanárok és az itt dolgozók, hogy elérjék ezt a motivációváltozást, eddig egyedi jelei már mutatkoznak a módszer eredményességének. Ilyen eredmény például, hogy tavaly, négy diák tett földrajzból, kettő pedig angolból előrehozott érettségít, és ebben a tanévben öt fő tervezi, hogy előrehozott érettségít tesz. Ezekkel az adatokkal a sajkázai telephely vezetője szolgált. Láthatjuk tehát, hogy vannak eredmények, változások, de egyelőre, hozzáállás gyökeres megváltozásáról nem beszélhetünk.

III. 3. Tanulási motiváció megjelenése Szendrőn

A tanulási motiváció vizsgálatát tovább folytatva, a szendrői tanodában készítettem kutatást. A tanoda projekt vezetőjével készített interjúból kiderült számomra, hogy fő feladatuknak tekintik, hogy a bevont fiatalok jobb iskolai eredményeket érjenek el, továbbtanuljanak, és jobb esélyekkel induljanak a munkaerő piaci versenyben. Azt is elmondta, hogy a célcsoport, illetve a települések kiválasztását igényfelmérések előzték meg. A gyerekek kiválasztása több szinten ment végbe. Az igényfelmérés szakaszában kérdőívek lekérdezése zajlott, majd a kapott adatok tükrében öt település került kiválasztásra: Edelény, Szendrőlád, Szendrő. Perkupa, Bódvaszilas. Ezzel a célcsoport létszáma is lecsökkent, így kirajzolódott a végleges létszám: a tanodákba összesen 240 gyerek kerülhetett be. Edelényben 60 tanuló kapott helyet, melyből 46 felső tagozatos és 14 középiskolás, Szendrőládon 60 fő ebből 43 felső tagozatos és 17 középiskolás, Szendrőben 60 fő, amiből 7 gyerek alsó tagozatos 50 felső tagozatos és 3 középiskolás, Perkupán összesen 30 fő, ebből 24 felső tagozatos és 6 középiskolás, Bódvaszilason pedig 30 fő ebből mindegyik gyermek felső tagozatos. A megvalósítás időszakában a projektvezetők kapcsolatot alakítottak ki a helyi önkormányzatokkal, illetve iskolákkal, illetve a térségi munkaügyi központtal. Több potenciális jelentkezőt is meghallgattak a vezetők, és végül olyan pedagógusok mellett döntöttek, akiknek a tanításról, illetve a foglalkozásokról elképzelt véleménye megegyezett a tanoda filozófiájával. Ez a filozófia olyan pedagógiai módszereket takar, amelyek segítik a gyerekeket iskolai hátrányaik leküzdésében, ezek főként gyermekközpontú, személyiségközpontú módszerek. A tanodák fontos szereplői, a tanárok mellett, a családi koordinátorok. Erre a feladatra olyan fiatalokat választottak ki, akik cigány származásúak, és a településen közössége számára elfogadottak, illetve iskolai eredményeikkel jó példaként járnak a gyerekek előtt. A koordinátor feladta, hogy látogassa a családokat, beszámoljon nekik a gyerekek iskolai fejlődéséről, illetve megoldásokat keressen a gyerekek

viselkedésében fellépő problémákra. Feladata továbbá az is, hogy megszervezze azokat a rendezvényeket, amikor a szülő megnézheti a tanodát. Láthatjuk tehát, hogy a motiváció megváltoztatását, a motiváltság elérését fontos feladatának tekinti a program. A továbbiakban a kutatásom során lekérdezett kérdőívek, és interjúk elemzésével a gyakorlatban eddig megvalósult motivációváltozást szeretném bemutatni.

A kutatás során a Sajókázán alkalmazott módszerekkel dolgoztam, tehát kérdőíveket készítettem a gyerekekkel, és félig strukturált interjúkat a dolgozókkal. Összesen 5 darab interjút készítettem, az alanyok között szerepelt 2 tanár, a tanodavezető, a projektvezető, illetve a családi koordinátor. A kérdések főként a gyerekek szociális hátterére, a tanoda és a szülők kapcsolatára, illetve az eddig elért változásokra kérdeztek rá. 11 db kérdőívet töltöttem ki a felső tagozatos gyerekekkel a 13-14 éves korcsoportból. Tehát, ahogy azt láthattuk, 50 felső tagozatos gyerek jár az iskolába, így ez az arány a 22%-át jelenti a mintába bekerült tanulóknak.

Összehasonlítva a vizsgált intézményeket, arra a következtetésre jutottam, hogy a kérdőívek kitöltésekor a gyerekek nem tudnak elvonatkoztatni a dolgozatíró szituációtól. Az én pozícióm tanárnőként fogták fel, és úgy gondolták, hogy a jó válaszokat kell adniuk. Gyakran kérték a segítségemet, és többször is feltették azt a kérdést, hogy *„ide akkor mi a jó válasz?”* Ezért a kérdőívből leszűrt eredményeket kizárólag az interjúkkal együtt tudom értékelni.

A szendrői tanodába járó gyerekek tanuláshoz való hozzáállása sokban eltér a sajókázai, Dr. Ámbédvár Gimnáziumba járó tanulókéétól. Az ide való bekerülés feltételekhez van kötve. Olyan gyerekeket szeretnének segíteni, akiken látják, hogy csupán körülményeik nem teszik lehetővé a megfelelő felkészültségüket. Erről a tanoda vezetője így beszél: *„Próbáltuk úgy válogatni őket, hogy a hátrányos helyzet mellett azért legyen iskolai teljesítmény is mögötte, tehát nem azokat a gyerekeket próbáltuk bevonni, akik magatartásukkal az iskolai tanárok agyára is másznak, hanem próbáltuk úgy válogatni, hogy akiknek az iskolai teljesítménye nem amiatt rossz, hogy nem akarnak, hanem nincs esetleg lehetőségük a tanulásra és őket próbáltuk bevonni.”* Ebből tehát azt láthatjuk, hogy itt már előfeltétel, hogy egy gyerek motiváltabb legyen, mint társai. A gyerekek azonban itt is gyakran olyan feltételek közül kerülnek ki, ahol nincs lehetőség a házi feladatok megoldására, még a megfelelő táplálkozásra sem. Ahogyan azt már említettem, a kérdőívekben adott válaszok ellentétesek az interjúalanyok által felvázolt helyzetekkel. Azzal az állítással, hogy szívesen beszélgetnek otthon a szüleikkel arról, hogy mi történt velük az iskolában, a gyerekek 70% értett egyet teljes mértékben, illetve arra az állításra, hogy a szüleim

segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolában, a gyerekek 80%- válaszolt igenlően. Azonban a tanodában és az általános iskolában egyaránt dolgozó tanár erről így vélekedett, mikor arról kérdeztem, hogy a szülők tudnak-e otthon segíteni a házi feladatok megoldásában: *„Biztos, hogy nem. Egyrészt, mert a szülők mondogatják is, hogy szakkörre fog majd járni a gyerek, meg marad délutánra, meg tanuljon vele tanár bácsi, mert én nem tudok, tehát be is vallják, hogy nem is értenek hozzá.”* A tanodában dolgozó családi koordinátorral készített interjúban is feltettem ezt a kérdést, melyre ő a következő választ adta: *„Hát nem segítnek egyáltalán. Mi itt segíünk nekik, sokszor inkább idejönnek, még kiszaladnak játszani, csak h ne otthon legyenek. Egy szobában fűtenek, ott főznek, úgyhogy mindenki ott van egy szobában, mert azt fűtik be csak. nagyon sokaknak van, hogy egy szobában vannak, és nagyon bűdös van ott.”* Ebből azt is megtudhatjuk, hogy a gyerekek életkörülményei sem teszik lehetővé a megfelelő felkészülést az otthoni feladatok elkészítésére. Azonban a kérdőívek válaszaiból nem rajzolódik ki ez a fajta hátrány. Az iskolai motivációt vizsgáló kérdéssorok is hasonló módon alakultak, tehát a tanulók olyan válaszokat adtak, amelyeket egy dolgozat helyes megoldásakor adtak volna. Mindössze 40%-uk gondolta igaznak magára azt az állítást, miszerint a végsőkéig halogatja a házi feladat megírását. A tanárok azonban erről is másképp vélekednek: *„Van olyan tanuló, aki az iskolában hagyja a felszerelését, és látom, hogy úgy megy haza...Könyvek itt maradnak, elszóródnak, és akkor elkallódik, nincs ott, ahova tette, és akkor gyakorlatilag esélye sincs, hogy otthon tanuljon valamit.”* Láthatjuk tehát, hogy az ide járó gyerekek már azzal, hogy a tanodába kerültek, mutatnak motivációt a tanulás felé, azonban főként családi háttérük miatt még sok olyan lemaradással kell megküzdeniük, ami hozzásegíti őket a jobb iskolai eredmény eléréséhez. A tanoda dolgozói tisztában vannak a gyerekek hátrányaival, és ezek ismeretében próbálják motiválni az oda járó diákokat.

III. 4. Tanulási motivációt segítő eszközök Szendrőn

A tanoda filozófiája olyan oktatási és nevelési módszereket vár el a pedagógusoktól, melyek a fejlesztik a gyerekek kompetenciáit, ugyanakkor olyan barátságos légkört teremtenek, ahová szívesen járnak a diákok. Ez a projektleírásban is szerepel, a tanoda vezetője, azonban úgy vélekedik erről, hogy ők sosem erőltette rá módszereket a tanárookra, hanem minden jött magától, és attól érhetek el sikereket, hogy nem erőltettek semmit: *„Mi nem erőlködünk azon, hogy ez a dolog működjön. Tehát én egész egyszerűen azt gondolom, hogy azt a normát, ami mi közvetítünk a pusztá létünkkel, ők azt mint egy kis szivacs,*

beszívogatják, és anélkül, hogy én azt mindennap elmondanám, hogy ezt nem erre –arra meg amarra, ez működik.” A tanárok tehát nem erőltetnek új módszereket, hanem próbálják a legjobbat kihozni eddig bevált pedagógiai gyakorlatukból. Az irodalom tanárral készített interjúból például kiderül, hogy ő nem alkalmaz más módszereket, mint az iskolában, hanem ugyanazokat itt könnyebben tudja alkalmazni, mert a gyerekek fogékonyabbak a barátságos légkör miatt: *„Tehát az iskolában alkalmazott módszert nyugodtan lehet alkalmazni itt is. Vagy van olyan módszer, aminek mondjuk az iskolában nincs semmi eredménye, itt viszont eredményt lehet vele elérni.”* Elmondása szerint itt jobban viselkednek a gyerekek, mert nem kell egy 45 perces időtartamhoz kötniük magukat, nincs olyan nagy elvárás, nincsenek élesen megszabott korlátok, így ilyen körülmények között motiválhatóbbak a gyerekek. A történelem tanár is hasonló véleménnyel volt: *„Nem vagyunk csemetéshez kötve, nincsenek előre behatárolt időpontok, amiket tartanunk kell, vagy tematikát, úgyhogy sokkal inkább lehet újításokat is belevinni ezekbe a dolgokba.”* A pedagógusok tehát elsődleges feladatuknak a családi légkör megteremtését tekintik, és azt, hogy szeressenek oda járni a gyerekek, majd miután kialakították a bizalmat, utána már nagyobb hangsúlyt fektetnek a tananyag gyakorlására. A tanodavezető elmondása szerint az alapvető cél nem az volt, hogy napköziként működjenek, és a házi feladatokat itt oldják meg a gyerekek, hanem játszhattak, számítógépezhettek, uzsonnát kaptak, és ha igényük volt rá, segítettek nekik megoldani a házi feladatot. Azonban ezen a stratégián változtatnia kellett a tanodának, ugyanis a gyerekek otthon sem készítették el házi feladataikat, ezért azt a módszert alakították ki, hogy mikor megérkeznek, 12-13 óra körül, megcsinálják az iskolában kapott feladatokat, majd gyakorolnak a tanárokkal, és ezt követően 15 órától szabad programot kapnak. A megváltozott stratégiáról így mesél a tanodavezető: *„Hát most talán annyiban váltottunk egy kicsit struktúrát, hogy végül is fontos az a házi feladat, ha ezért vagyunk, ha nem, mert azért ebből a legegyszerűbb megszerezni az egyeseket, és amikor már van 15, akkor nehéz ezen változtatni”* Próbálnak tehát újabb módszereket alkalmazni, és képesek változtatni olyan módszereken, amelyeket sikertelennek értékelnek. Eddig már eredményeket is tudnak felmutatni, hiszen vannak olyan diákok, akiknél már sikereket értek el, és megjelentek a motivációváltozás jelei. Három lányt emeltek ki mind az interjúalanyok. A lányok már az eltanácsolás szélén álltak, mind magatartásuk, mind iskolai eredményeik az elvártaknál alacsonyabb szinteket értek el. Azonban elkezdtek járni a tanodába, és célként tűzték ki maguk elé, hogy változtatni szeretnének. Így mesél a családi koordinátor a három lányról: *ugye a kiemelt, három gyerek a Lakatos Amarina, a Budai Emőke, és Blanka, akiket az igazgató úr is kiemelt, hogy nagyon sokat változtak természetre is. És ez a három lány, ez úgy volt, hogy el is*

tanácsolják őket az iskolából, a rossz magatartásuk miatt, tehát nagyon rosszak voltak. Aztán ide elkezdtek járni, aztán nagyon megváltoztak, javítottak, Emőke mostmár 3ra vágja a matekot, úgyhogy tényleg sokat változtak. Szeretnek itt lenni. Illetve a tanodavesztő is hasonló lelkesedéssel meséli a lányok történetét: „Lett olyan gyerekünk, több is, akiről azt mondta igazgató úr az év végi záró értekezleten, hogy példát statuáltunk, az ő változása az igenis szembetűnő, és dicséretreméltó.” Akad olyan gyerek is, akit már eltanácsoltak, az elmúlt időben azonban úgy látják a tanárok és a tanoda vezetője is, hogy javult a fiú viselkedése, és szeretne újra a tanodába járni. Az ott dolgozók, látva a gyerek kilátástalan helyzetét, úgy döntöttek, hogy kap egy újabb esélyt, erről a történelem tanár így számol be: „Itt Márk a példája annak, hogy mi nem olyan alapon van, hogy mi az összes rossz gyereket nem akarjuk látni, vagy előttük az utat eleve elzárjuk, azért mert ők rosszak, mert Márkkal az iskolában is gondok vannak, itt is, meg az utcán is, vagy bárhol, ahol megfordul. Benne látjuk azt az utat, ami akadályokkal teli, de ha végig tudja vinni, akkor ő ki tud ebből emelkedni”. A sikerek mellett azonban kudarcokról is beszámol a tanodavezető: „Egyébként vannak kudarcaink is. Tehát vannak olyanok, akiket nem sikerült eltéríteni az útról, és úgy érzem, hogy már nem is fog sikerülni. Van egy fiú, ő már nagy ahhoz, már 8-os, és rabol, betör, mindent, különböző hülyeségeket szívoogat, és olyan állapotba kerül attól, hogy a tanoda kevés ehhez, pedig úgy érzem, hogy mi mindent megtettünk érte.” Ezek alapján tehát láthatjuk, hogy mindenki kap esélyt a javításra, de ehhez persze a gyerek elhatározása a legfontosabb, hiszen a tanárok is csak azt a tanulót tudják segíteni, aki hagyja, hogy segítsenek neki. A terepen végzett megfigyeléseim alapján az a meglátásom, hogy az itt tanító pedagógusok megpróbálnak minden eszközt bevetni azért, hogy a gyerekek gondolkodásában változást tudjanak elérni, és ösztönözzék őket abban, hogy egy új képet alakítsanak ki a tanulás fontosságáról. Ezek a módszerek nem erőszakosak, nem erőltetettek, hanem olyan stratégiák, amelyek a gyermek érdekeit helyezik a középpontba. Sajnos, ahogy az eddigi eredmények mutatják, ezek a módszerek nem minden gyerek esetében válnak be, azonban akinél beválnak, ott látványos változást képesek elérni.

Összegzés

Összevetve a két településen, és a három intézményben végzett kutatásokat, elmondhatjuk, hogy a mély szegénységben élő cigánygyerekek motiváltságának, illetve motivátlanságának főbb okai a legtöbb esetben azonosak. A tanulás iránti attitűdöt meghatározza a szociokulturális háttér. A hipotézisemben megfogalmazottak tehát igazolódni látszódnak, mikor azt állítom, hogy a család szocializációs jellemvonásai meghatározzák az iskolába kerüléskor a gyerekek tanuláshoz való hozzáállását. Az elméleti háttérben felvázolt kutatásokkal összekapcsolhatónak vélem saját eredményeimet, tehát újabb megerősítést kapok arra vonatkozóan, hogy hipotézisem első fele bizonyítást nyert.

Arra vonatkozóan azonban, hogy a vizsgált, alapítványi úton létrehozott intézmények elérik-e a motivációváltozást, már kevésbé egyértelmű eredményt kaptam. A Sajókázán vizsgált, Dr. Ámbédkár Gimnázium esetében azt a megállapítást tettem, hogy az intézmény még nem érte el a motivációváltozást, és nincs jelentős különbség az általános iskola, illetve a gimnázium tanulói között. Terepen végzett megfigyeléseim, illetve az interjúk elemzése arra engednek következtetni, hogy az ott tanuló gyerekek esetében, azok a módszerek, amelyekkel a gimnázium élni próbál, eddig még nem értek el jelentős eredményeket. Azt a tényt tartom a legmeghatározóbb hiányosságnak, miszerint a tanárok sok esetben nem olyan pedagógusok, akik kellő szociális érzékenységgel tudják kezelni a mély szegénységből érkező cigány diákok szociokulturális sajátosságaiból fakadó iskolai viselkedését. A legtöbb esetben olyan tanárokról beszélhetünk, akik kényszerpályára kerültek, így végső megoldásként jelentkeztek a Dr. Ámbédkár Gimnáziumba. Megítélésem szerint, ahhoz, hogy az iskola elérje célját, legfőbb feladata, hogy ezen változtasson, és kellőképpen felkészült tanári gárdát válasszon. Továbbképzések szükségességét is indokoltnak látom, amely felkészítheti a tanárokat, és alternatív pedagógiai módszereket tanulhatnak, amelyekkel sikeresebben tudják ösztönözni a diákokat. A folyamatos igényfelméréseket is elengedhetetlennek tartom, hiszen a diákok és a közösség igényeit szem előtt tartva alakítható ki leghatásosabban az oktatás programja.

A tanodában szerzett tapasztalataim sem azt az eredményt mutatják, amelyet hipotézisemben megfogalmaztam. Az ide járók körében néhány gyerek esetében beszélhetünk a motivációváltozás jeleiről, azonban a szociokulturális jellemvonások itt is nagymértékben befolyásolják a gyerekek iskolai teljesítményét. Ebben az intézményben már nagyobb hangsúlyt fektettek az oktatók kiválasztására, fontos, hogy az ott tanító pedagógusok

azonosulni tudjanak a tanoda célkitűzéseivel. A legfontosabb a barátságos légkör kialakítása, ezt, a terepen végzett megfigyeléseim szerint, sikerül elérniük a pedagógusoknak. Fontos a családi koordinátor szerepe is, hiszen egy olyan személyről beszélhetünk, aki fiatal, cigány származású, a közösség által elfogadott, emiatt jó példával tud élni a gyerekek előtt, így már a jelenléte is képes tanulásra sarkalni őket. Sok esetben azonban kudarcokról is beszámoltak a tanoda dolgozói, hiszen ezek a módszerek sem érnek el minden esetben sikereket.

Összegezve tehát, elmondhatjuk, hogy a motivációváltozás jelei a tanodában nagyobb mértékben megjelennek, mint a Dr. Ámbédkár Gimnáziumban, azonban itt is beszélhetünk kudarcokról is. Az intézmények azonban még nagyon friss kezdeményezések, ezért mindenképpen indokoltnak látom a kutatások folytatását. Tapasztalataim azt mutatják, hogy ezek az intézmények elengedhetetlenek a mély szegénységben élő cigány tanulók felzárkóztatásához, azonban még hosszú időnek kell eltelnie ahhoz, hogy konkrét eredményekről tudjak beszámolni sikerességükre vonatkozóan. Ezért is látom szükségesnek a további vizsgálatokat, illetve új módszerek beemelését. Ennek megfelelően terveim között szerepel egy összehasonlító hatásvizsgálat elkészítése a Kincses Sziget Tanoda program keretén belül, az öt településen működő intézmény között, mely során az alkalmazott antropológia módszereinek használatával fogok élni. A tervezett kutatás célja, hogy megvizsgálja, hogy a különböző településeken milyen hatást képes elérni ugyanaz a program a motivációváltozásra vonatkozóan.

Bibliográfia

- Bhim Rao Egyesület
<http://bhimrao.hu/program/kincses-sziget-tersegi-tanoda-halozat>
- Dupcsik Csaba 2004. Magyar Virtuális Enciklopédia
<http://www.enc.hu/1enciklopedia/fogalmi/szoc/szocializacio.htm> (2009/05/10/20:21)
- Forray R. Katalin- Hegedűs T. András 1998. Cigány gyermekek szocializációja. Aula, Budapest
- Gábos András és Szívós Péter 2002. A jövedelmi szegénység alakulása, a gyermekes családok helyzete. In: Társadalmi riport 2002, Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.). Budapest: TÁRKI, 42–59
- Havas Gábor - Liskó Ilona 2006. Óvodától a szakmáig. Felsőoktatási Kutatóintézet Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Hermann Zoltán – Horn Dániel – Kádár András – Németh Szilvia – Papp Z. Attila – Székely Ágnes 2009. Irányelvek a roma tanulók szegregált oktatásának felszámolására
<http://www.ofi.hu/tudastar/esely-egyuttnevelésre/hermann-zoltan-horn> (2011. 11. 21. 11:16)
- Kertesi Gábor - Kézdi Gábor 2005. Általános iskolai szegregáció I. rész. Közgazdasági Szemle, LII. Évf. 317-355
- Németh Szilvia 2009. A tanulási motivációt serkentő tényezők a roma tanulók oktatásának tükrében
<http://www.ofi.hu/tudastar/eselyt-teremto-iskolak/tanulasi-motivaciot> (2011. 11. 21. 11:17)
- Pittlik Tímea 2004. Kisebbségpszichológia, különös tekintettel a roma gyerekek helyzetére. In: Megközelítések, roma gyerekek nevelésének egyes kérdései. Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 83-92
- Réthy Endréné 2004: Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés, In: Nahalka István-Torgyik Judit: Megközelítések A roma gyermekek nevelésének egyes kérdései Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, pp. 246-267

Tóth László 2004: Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.
Pedellus kiadó, Debrecen, 63-67

Mellékletek

Iskolai motivációt összehasonlító kérdőíveket összegző táblázat

I. Szülő-diák-iskola

kapcsolata

1. Szívesen beszélgetek a szüleimmel arról, hogy mi történt az iskolában.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	1db	14%	0db	0%
2	0db	0%	0db	0%	1db	10%
3	3db	20%	3db	43%	1db	10%
4	4db	27%	2db	29%	1db	10%
5	8db	53%	1db	14%	7db	70%
Átlagérték	4,3		3,3		4,4	

2. Nagyon jól esik nekem, ha a szüleim boldogok, ha jól teljesítek az iskolában.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	1db	14%	0db	0%
2	0db	0%	0db	0%	0db	0%
3	0db	0%	1db	14%	0db	0%
4	5db	33%	0db	0%	2db	20%
5	10db	67%	5db	72%	8db	80%
Átlagérték	4,7		4,1		4,8	

3. Szüleimet nem érdekli igazán, hogy mi történik velem az iskolában.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	9db	60%	2db	28,50%	6db	60%
2	0db	0%	2db	29%	0db	0%
3	6db	40%	3db	43%	0db	0%
4	0db	0%	0db	0%	1db	10%
5	0db	0%	0db	0%	3db	30%
Átlagérték	1,4		2,1		2,5	

4. Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban is.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	0db	0%	0db	0%
2	0db	0%	0db	0%	0db	0%
3	3db	20%	1db	14%	0db	0%
4	3db	20%	3db	43%	2db	20%
5	9db	60%	3db	43%	8db	80%
Átlagérték	4,4		4,3		4,8	

5. A felnőttek nem igazán igyekeznek megérteni a fiatalok érzéseit.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	4db	27%	1db	14%	3db	30%
2	1db	6,50%	0db	0%	2db	20%
3	7db	47%	2db	29%	2db	20%
4	2db	13%	4db	57%	3db	30%
5	1db	6,50%	0db	0%	0db	0%

Átlagérték	2,7		3,3		2,5	
------------	-----	--	-----	--	-----	--

6. Ha jól teljesítek az iskolában, a szüleim mindig kimutatják, hogy elégedettek velem.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	0db	0%	0db	0%
2	0db	0%	0db	0%	0db	0%
3	4db	26,50%	1db	14%	0db	0%
4	4db	26,50%	4db	57%	1db	10%
5	7db	47%	2db	29%	9db	90%
Átlagérték	4,2		4,1		4,9	

II. Tanár-diák kapcsolat

7. A legtöbb tanár minden diákkal mindig igazságos.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	1db	14%	1db	10%
2	2db	13%	2db	29%	0db	0%
3	4db	27%	1db	14%	4db	40%
4	7db	47%	1db	14%	2db	20%
5	2db	13%	2db	29%	3db	30%
Átlagérték	3,6		2,4		3,6	

8. Rossz érzés lenne, ha csalódást okoznék a tanáromnak.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	0db	0%	0db	0%
2	5db	33%	1db	14%	1db	10%
3	6db	40%	1db	14%	4db	40%
4	2db	13,50%	3db	43%	1db	10%
5	2db	13,50%	2db	29%	4db	40%
Átlagérték	3,1		3,9		3,8	

9. Nagyon kevés az olyan tanár, akiért lelkesedni tudnék.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6,50%	0db	0%	1db	10%
2	1db	6,50%	2db	29%	0db	0%
3	4db	27%	5db	71%	1db	10%
4	6db	40%	0db	0%	3db	30%
5	3db	20%	0db	0%	5db	50%
Átlagérték	3,6		2,71		4,1	

10. A legtöbb tanár nem magyarázza el igazán jól a dolgokat.

	Sajókazai Általános Iskola	Dr. Ámbédkár Gimnázium	Kincses Sziget Tanoda
--	----------------------------	------------------------	-----------------------

Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	0db	0%	4db	40%
2	9db	60%	2db	28,50%	0db	0%
3	1db	6,50%	1db	14,50%	3db	30%
4	2db	13,50%	2db	28,50%	1db	10%
5	3db	20%	2db	28,50%	2db	20%
Átlagérték	2,9		3,6		2,7	

11. Gyakran a tanár hibás abban, hogy az ember bajba kerül az iskolában.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	9db	60%	2db	29%	5db	50%
2	3db	20%	2db	29%	0db	0%
3	2db	13,50%	1db	14%	1db	10%
4	1db	6,50%	1db	14%	0db	0%
5	0db	0%	1db	14%	4db	40%
Átlagérték	1,7		2,1		2,8	

12. A legtöbb tanár minden tanulónak igyekszik annyit segíteni, amennyit csak tud.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	0db	0%	0db	0%
2	0db	0%	0db	0%	0db	0%
3	5db	33%	1db	14%	1db	10%
4	3db	20%	4db	57%	1db	10%
5	7db	47%	2db	29%	8db	80%

Átlagérték	4,1		4,1		4,7	
------------	-----	--	-----	--	-----	--

III. Diákok közötti kapcsolat

13. Nekem fontosabb, hogy barátságos legyek a társaimmal, minthogy versengjek velük.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6, 5%	1db	14%	0db	0%
2	0db	0%	0db	0%	0db	0%
3	2db	13, 5%	1db	14%	1db	10%
4	5db	33%	0db	0%	1db	10%
5	7db	47%	5db	72%	8db	80%
Átlagérték	4,06		4,14		4,7	

14. Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	1db	14%	0db	0%
2	1db	6, 5%	0db	0%	0db	0%
3	3db	20%	1db	14%	2db	20%
4	6db	40%	1db	14%	2db	20%
5	5db	33, 5%	4db	58%	6db	60%
Átlagérték	4		4		4,4	

15. Jó érzés, ha társaim láthatják, hogy jól dolgozom.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6%	1db	14%	0db	0%
2	4db	27%	0db	0%	0db	0%
3	3db	20%	2db	29%	1db	10%
4	4db	27%	1db	14%	4db	40%
5	3db	20%	3db	43%	5db	50%
Átlagérték	3,2		3,7		4,4	

16. Nem érdekel, hogy mások mit gondolnak rólam.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6, 5%	0db	0%	3db	30%
2	1db	6, 5%	2db	28,50%	1db	10%
3	1db	6, 5%	2db	28,50%	3db	30%
4	7db	47%	0db	0%	1db	10%
5	5db	33, 5%	3db	43%	2db	20%
Átlagérték	3,9		3,6		3	

17. Úgy veszem észre, a többiek elég nehezen jönnek ki velem.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	10db	67%	3db	43%	3db	30%
2	2db	13, 5%	2db	29%	1db	10%
3	1db	6, 5%	1db	14%	1db	10%
4	1db	6, 5%	0db	0%	3db	30%
5	1db	6, 5%	1db	14%	2db	20%
Átlagérték	1,7		2,1		3	

18. Ebben az iskolában jó viszony van a gyerekek között.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	2db	13, 5%	0db	0%	1db	10%
2	4db	27%	0db	0%	1db	10%
3	8db	53%	3db	43%	5db	50%
4	1db	6, 5%	1db	14%	0db	0%
5	0db	0%	3db	43%	3db	30%
Átlagérték	2,5		4		3,3	

IV. Tanulás iránti attitűd

19. Ha valamilyen tevékenységbe belemerülök, a szüleim nem zavarnak meg.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	2db	13, 5%	2db	29%	1db	10%

2	1db	6%	1db	14%	1db	10%
3	2db	13, 5%	1db	14%	0db	0%
4	4db	27%	2db	29%	4db	40%
5	6db	40%	1db	14%	4db	40%
Átlagérték	3,7		2,9		3,9	

20. Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	0db	0%	1db	10%
2	4db	27%	1db	14%	2db	20%
3	10db	67%	4db	58%	2db	20%
4	1db	6%	1db	14%	1db	10%
5	0db	0%	1db	14%	4db	40%
Átlagérték	2,5		3,2		3,5	

21. Nem lehet a gyerekektől elvárni, hogy maguktól jó ötleteik támadjanak.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	4db	27%	0db	0%	1db	10%
2	2db	13%	1db	14%	2db	20%
3	4db	27%	2db	29%	3db	30%
4	4db	27%	3db	43%	1db	10%
5	1db	6%	1db	14%	3db	30%
Átlagérték	2,7		3,6		3,3	

22. Szüleim mindig fontosnak tartják a véleményemet.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	0db	0%	0db	0%
2	0db	0%	1db	14%	0db	0%
3	2db	13%	4db	58%	1db	10%
4	7db	47%	1db	14%	2db	20%
5	6db	40%	1db	14%	7db	70%
Átlagérték	4,2		3,1		4,6	

23. Jobban szeretem, ha magamnak kell rájönnöm, hogyan kell valamit megcsinálni.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6, 5%	0db	0%	0db	0%
2	3db	20%	1db	14%	0db	0%
3	2db	13, 5%	2db	29%	5db	50%
4	5db	33%	2db	29%	1db	10%
5	4db	27%	2db	29%	4db	40%
Átlagérték	3,5		3,7		3,9	

24. Túl sok mindennel kapcsolatban várják el azt, hogy magam jöjjek rá, magam oldjam meg.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
--	----------------------------	--	------------------------	--	-----------------------	--

Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	3db	20%	0db	0%	3db	30%
2	1db	6, 5%	2db	28, 6%	0db	0%
3	5db	33, 5%	2db	28, 6%	2db	20%
4	5db	33, 5%	1db	14%	2db	20%
5	1db	6, 5%	2db	28, 6%	3db	30%
Átlagérték	3		3,4		3,2	

V. Iskolai motiváció

25. Sokszor annyira megragad amit az iskolában tanulok, hogy majd később is foglalkozni akarok vele.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	1db	14%	1db	10%
2	1db	6%	1db	14%	1db	10%
3	10db	67%	2db	29%	1db	10%
4	4db	27%	0db	0%	3db	30%
5	0db	0%	3db	43%	4db	40%
Átlagérték	3,2		3,4			

26. Az utolsó percig szoktam halogatni a házi feladat elkészítését.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	2db	13, 5%	3db	43%	2db	20%
2	5db	33%	0db	0%	2db	20%

3	2db	13, 5%	2db	28, 5%	2db	20%
4	4db	26, 5%	2db	28, 5%	0db	0%
5	2db	13, 5%	0db	0%	4db	40%
Átlagérték	2,9		2,4		3,2	

27. Az iskolában sok olyat tanulunk, aminek az életben hasznát vesszük.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6, 5%	0db	0%	1db	10%
2	0db	0%	1db	14%	0db	0%
3	1db	6, 5%	5db	72%	1db	10%
4	3db	20%	0db	0%	3db	30%
5	10db	67%	1db	14%	5db	50%
Átlagérték	4,4		3,1		4,1	

28. Amit az iskolában tanulunk, annak valójában nem igen vehetem hasznát.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	4db	27%	0db	0%	5db	50%
2	6db	40%	0db	0%	1db	10%
3	4db	27%	1db	14%	1db	10%
4	1db	6%	2db	29%	0db	0%
5	0db	0%	4db	57%	3db	30%
Átlagérték	2, 1		4, 4		2,5	

29. Ha a feladat nehéz, hamar elvesztem az érdeklődésemet.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	4db	27%	1db	14%	2db	20%
2	6db	40%	2db	29%	1db	10%
3	4db	27%	2db	29%	2db	20%
4	0db	0%	1db	14%	1db	10%
5	1db	6%	1db	14%	4db	40%
Átlagérték	2,5		2,7		3,4	

30. Nem bánom, ha nagyon keményen kell dolgoznom, ha közben fontos dolgokat tanulhatok meg.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6, 5%	0db	0%	1db	10%
2	1db	6, 5%	0db	0%	0db	0%
3	9db	60%	1db	14%	1db	10%
4	4db	27%	2db	29%	3db	30%
5	0db	0%	4db	57%	5db	50%
Átlagérték	3,1		4,4		4,1	

VI. Iskoláról alkotott

vélemény

31. Az iskola unalmas.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	3db	43%	2db	20%
2	4db	27%	2db	29%	1db	10%
3	3db	20%	1db	14%	3db	30%
4	7db	47%	0db	0%	2db	20%
5	1db	6%	1db	14%	2db	20%
Átlagérték	3,3		2,1		3,1	

32. A legtöbb óra unalmas.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	3db	43%	3db	30%
2	6db	40%	0db	0%	1db	10%
3	7db	47%	3db	43%	4db	40%
4	2db	13%	0db	0%	1db	10%
5	0db	0%	1db	14%	1db	10%
Átlagérték	2,7		2,4		2,6	

33. Szabadidőm nagy részében olyan dolgokra igyekszem rájönni magamtól, amik érdekelnek.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6, 5%	0db	0%	0db	0%
2	0db	0%	1db	14%	0db	0%

3	2db	13%	3db	43%	2db	20%
4	7db	47%	0db	0%	3db	30%
5	5db	33, 5%	3db	43%	5db	50%
Átlagérték	4		3,7		4,3	

34. Felélénkít, ha új dolgok tanulásába fogunk.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	4db	27%	0db	0%	0db	0%
2	1db	6, 5%	3db	43%	1db	10%
3	2db	13, 5%	1db	14%	0db	0%
4	8db	53%	1db	14%	4db	40%
5	0db	0%	2db	29%	5db	50%
Átlagérték	2,9		3,3		4,3	

35. Nagyon sok órát kifejezetten izgalmasnak, nagyon érdekesnek tartok.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	1db	6, 5%	1db	14%	0db	0%
2	1db	6, 5%	1db	14%	1db	10%
3	5db	33%	1db	14%	1db	10%
4	4db	27%	2db	29%	2db	20%
5	4db	27%	2db	29%	6db	60%
Átlagérték	3,6		3,4		4,3	

36. Az iskolai munkát érdekesítőnek tartom.

	Sajókazai Általános Iskola		Dr. Ámbédkár Gimnázium		Kincses Sziget Tanoda	
Értékelés	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)	Válasz (db)	Válasz (%)
1	0db	0%	1db	14%	3db	30%
2	0db	0%	2db	29%	1db	10%
3	8db	53%	3db	43%	1db	10%
4	2db	13, 5%	0db	0%	3db	30%
5	5db	33, 5%	1db	14%	2db	20%
Átlagérték	3,8		3		3	