

MENDI RÓZSA

**FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓ
ROMA FIATALOK PÁLYASZOCIALIZÁCIÓS
ÉS SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLATA**

BÖLCSÉSZKARI SZAKDOLGOZAT

Témavezető:

**Dr. Ritoókné Ádám Magda
ELTE Pszichológiai Intézet
Pszichológiai Tanácsadó Központ**

Budapest, 1999.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretnék köszönetet mondani minden barátomnak és szövetségeseimnek, akik bátorítottak és segítettek szakdolgozatom elkészítésében.

*Név szerint szeretnék köszönetet mondani, **Dr. Ritoókné Ádám Magdának**, konzulensemnek, aki nem engedte, hogy a dolgozat megírásáról lemondjak és a nehéz időkben is inspirált.*

*Köszönetet mondok **Lisznyai Sándornak**, aki segítségemre volt az első lépések megtételétől a dolgozat befejezéséig.*

Külön köszönettel tartozom családomnak, akik türelemmel és megértéssel „tűrték” hiányomat.

TARTALOM

1 ELŐSZÓ

2 A CIGÁNYSÁGGAL KAPCSOLATOS FONTOSABB KUTATÁSOK RÖVID ÁTTEKINTÉSE

3 AZ IDENTITÁS

4 TÁRSADALMI MOBILITÁS

5 A TEHETSÉG

6 VIZSGÁLATI MINTA

7 A VIZSGÁLAT MÓDSZEREINEK LEÍRÁSA

8 SZOCIOLÓGIAI KÉRDŐÍV: A FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓ ROMA DIÁKOK SZOCIOLÓGIAI HÁTTÉRVÁLTOZÓINAK LEÍRÓ STATISZTIKAI JELLEMZŐI

9 ISHU-ISHYIAMA TESZT

10 A COPING FAKTOROK ÁTLAGAI A SZTENDERD ÉRTÉKEKHEZ VISZONYÍTVA

11 MÉLYINTERJÚK ELEMZÉSE

12 ÖSSZEFOGLALÁS - TANULSÁGOK

13 IRODALOMJEGYZÉK

1 ELŐSZÓ

1.1 A témaválasztás szakmai és személyes motivációi

Szakedolgozatom megírását hosszú csend és vajúdás előzte meg.

Az egyetemi éveim alatt, majd az abszolutórium megszerzése után számos krízis zajlott le életemben, melynek következményeként „elveszítettem a hangomat”. Rendkívül fájdalmas volt megélnem ezt a szakaszt.

Igazából örülhettem volna, hiszen a „szakedolgozatpánik” talán még mindig kevésbé korlátozta életemet, mintha agorafóbiássá váltam volna.

Az erőfeszítéseimet meghiúsító kudarcokat a tudatalattim egy rendkívül szimbolikus, rendszeresen visszatérő álommal jelenítette meg:

Szülés előtt álló kismama vagyok. A szülőszobán nagy a sürgés-forgás. A hasam óriási, erőteljes szülési fájdalmakat érzek, erőlködöm, a körülöttem lévő orvosok segítenek. Mindenki a gyermek megszületését várja, de a gyerek nem akar jönni... Hosszas keresgélés után az orvos közli: - „Asszonyom az ön hasában nincs semmi! Hitetlenkedve fogadom, de tudom, hogy ez a valóság. Fájdalom és csalódás érzése van bennem és a körülöttem lévőkben. Kudarc és megszégyenülés, amely megváltoztathatatlan.

Ma már úgy gondolom, hogy a három éves bizonytalanság talán nem volt véletlen. Meg kellett találnom azt a témát, amely „testreszabott” és amelyről az én feladatom írni.

Ezt a fordulópontot egy munkahely változtatás hozta meg. 1998. februárjában a Roma Polgári Alapítvány Romaversitas programjának vezetője lettem, amelynek keretében **a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok tehetséggondozásával foglalkozom.**

Az egyetemi elvárásokhoz és „létformához” való alkalmazkodás minden diák számára nehézségeket okozhat. A beilleszkedés még inkább problematikus a roma hallgatók számára, akiknek nincsenek értelmiségi szerepmintáik. Tehetségük ellenére számos olyan készséggel nem rendelkeznek, amelyek nélkül az elvárásoknak való megfelelés és az egyetem sikeres befejezése bizonytalanná válhat, ezért **ennek a programnak a célja, hogy segítse az értelmiségivé válás és az ennek megfelelő értékváltás folyamatát, olyan képzési és készségfejlesztő programokon keresztül, amelyek révén a jövőben saját szakmai területükön, illetve a kisebbségi problémákat érintő kérdésekben rátermett, felelősségüket átlátó, kompetens személyiségekké válhatnak.**

A szakmai kompetenciák megszerzése mellett rendkívül fontos, hogy származásukat pozitívan élhessék meg és etnikai identitásuk személyes identitásuk harmonikus része legyen.

Fejlődésükért elkötelezettséget érzek. Saját tapasztalatból tudom mennyire nehéz és természetesen örömteli is ez az út, amely a „többszörösen hátrányos helyzetből” az egyetemre és főiskolára visz.

Szondi Lipót szerint az ember olyan lény, akinek sorsa elődeitől ráhagyományozott lehetőségein és egyedi létezésének tényleges lehetőségein múlik, melyet az „én” személyesen választ és formál. Vagyis a sors nem csupán az örökség kényszere, hanem az individuum választása is.

Erika Landau (1997) szerint egy kulturálisan hátrányos helyzetben élő gyermeknek rendkívül erős belső erőre és/vagy külső ösztönzésre van szüksége ahhoz, hogy kiváló teljesítményt mutasson fel. A tehetség mellett azonban elengedhetetlenül fontos az a bátorság is, amely a megannyi visszahúzó erő ellenére is elengedő energiát biztosít e fiatalok számára, hogy kényszersors helyett választott életük legyen (In: Bátorság a tehetséghez).

Ennek az útnak és az úton lévőknek a jellemzőiről szeretnék, "tudósítani".

1.2 A kutatás célja, hipotézisei

Elsősorban az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

1. *A negatív társadalmi script ellenére milyen tényezők tehetik lehetővé sikerességüket?*
2. *Miért nem „véreznek el útközben, milyen megküzdési stratégiáik vannak?*
3. *Honnan merítik erőforrásaikat?*
4. *Mi lehet sikerességük értékháttéré?*
5. *Milyen személyiségjegyek „felelősek” érvényesülésükért?*

Véleményem szerint a pszichológia tudománya és módszertana alkalmas arra, hogy láttatni tudja e komplex, az egyénen belül és az egyénen kívül zajló folyamatokat.

A KUTATÁS CÉLJA

Feltárni az egyén szintjén azokat a külső és belső erőforrásokat, motivációkat, megküzdési stratégiákat és személyiségdimenziókat, amelyek lehetővé teszik e nagyfokú társadalmi mobilitást. Emellett vizsgálni kívánom az identitás, az értékválasztás és önértékelés, önészlelés mutatóit.

A sikertényezők mellett véleményem szerint a társadalmi mobilitási ugrásnak és akkulturalizációs folyamatnak vannak rizikói is, amelyeknek elemzése épp oly fontos, mint a fentiekben megfogalmazott tényezők vizsgálata.

HIPOTÉZISEK

1. Hipotézisünk szerint sikeres társadalmi mobilitásuk hátterében elsősorban a belső erőforrásoknak, illetve az ún. humán potenciálnak van meghatározó szerepe. Sikerességük elsősorban képességeikben és a személyiségükben keresendő. Ezen hipotézis alapján feltételezhető, hogy
 - úgynevezett „belülről irányítottak” az élet értékeinek keresésében,
 - önküzdő,¹ vagy autentikus személyiségek,
 - megküzdési stratégiáik adaptívak, a probléma megoldását célozzák,
 - a kihívásokat örömmel fogadják, ezért keményen megküzdő személyiségek,
 - belső önszabályozó rendszerük „ösforrása” intelligenciájuk és kreativitásuk,
2. Feltételeztük, hogy a családi háttér, a szülői befolyás mellett, az iskolának és a pedagógusoknak kiemelt befolyásuk és „hatalmuk” van belső értékeik, képességeik fejlesztésében és kibontakoztatásában.

¹ Az Abraham Maslow-féle motívum hierarchiáról, Lásd: Fenomenológiai perspektíva (fordította: Albert Ágnes) [In.: Charles S. Cawer-Michael F. Scheier: Személyiség-pszichológia, VII. rész 14. fejezet, Osiris Kiadó, Budapest, 1998. 386-389.p.]

2 A CIGÁNYSÁGGAL KAPCSOLATOS FONTOSABB KUTATÁSOK RÖVID ÁTTEKINTÉSE

A cigány kutatásoknak Magyarországon több mint százéves hagyománya van. A **jelen szakdolgozat** ezen kiterjedt kutatási területek közül **csupán a felsőoktatásban tanuló fiatalok problémáival foglalkozik részletesen**, azonban a kutatások tárgyának témaköreit felsorolásszerűen ismertetjük az alábbiakban:

Cigány történet és történelem. Ez a kutatási terület a cigányság eredetével, vándorlásaival, magyarországi történetével foglalkozik, többnyire írásos dokumentumok alapján. Idetartoznak a nyelvészeti kutatások; érdekességként megemlíthető, hogy a cigányság indiai eredetét is nyelvészeti korrelációkra alapozták.

A roma holocaust. Ma is ellentmondásosak a cigányság második világháborús sorsára vonatkozó adatok. Az újabb kutatások megkísérik rekonstruálni ennek a tragédiának a hiteles történetét (Szuhay, Barati, 1992.; Karsai, 1992.; Fehér 1994).

A **magyar-cigány együttélés** jelenségeiről, a cigánykérdés társadalmi-politikai vonatkozásairól szóló írások is külön tudományos kategóriát alkotnak. (Csalog, 1991, 1993.; Erdős, 1989.; Kertesi, 1994-95.; Ladányi, 1989, stb.)

Az iskoláztatásról szóló irodalom, például a szegregált cigányosztályok helyzetéről, vagy a cigányok iskolai teljesítményének társadalmi meghatározottságáról szóló szociológiai tanulmányok (Csongor, 1978, 1991, 1992, 1993.; Forray, 1989, 1993.; Hegedűs, 1990, 1991, 1995.; Kemény, 1995.; Radó, 1995, 1998.; Réger, 1978, 1995).

Kultúrantropológiai kutatások, melyek a cigányság kultúrájának önálló törvényszerűségeit vizsgálják. Ide tartoznak a résztvevő megfigyelés módszerével készülő („near experience”), a cigányságot természetes kultúrközegében vizsgáló kutatások. (Michael Stewart, 1993).

Erős-Mészáros 1985-ben úgy látja, hogy szinte teljesen hiányoznak azok a kutatások, amelyek a **cigány és nem cigány lakosság csoportközi viszonyait**, konkrét, mindennapi élethelyzetekben mutatnák be. Jóformán semmit nem tudunk a közösségek belső viszonyairól, a cigánynak minősített, vagy magukat annak valló egyének személyes és társadalmi azonosságtudatáról, attitűdjeiről és értékorientációjáról.

A pszichológia tudománya ma még kevés érdeklődést mutat e népcsoport közösségi és egyéni problémái iránt. Talán egyedül a szociálpszichológusok figyelmét sikerült felkelteni e népcsoportnak.

„A szociálpszichológiai kutatásokkal kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a szociálpszichológia ezzel az etnikai csoporttal csupán érintőlegesen foglalkozott Magyarországon. A cigánykérdés elsősorban előítélet problémaként jelentkezett.” (Erős Ferenc, 1993.)

Tudomásom szerint a felsőoktatásban tanulóakra vonatkozó kiterjedt kutatás ma Magyarországon sem szociológiai, sem pszichológiai szempontból nem folyik.

2.1 A roma tanulók sikertelenségének okai

2.1.1 A roma fiatalok és az iskolarendszer

Az iskolai sikertelenség statisztikai mutatói az eddigi kutatási adatok alapján:

A **Kemény István** által vezetett 1971-es és 1993-as országos reprezentatív szociológiai vizsgálat összehasonlításra ad lehetőséget a cigányság iskolázottságában bekövetkezett változásokról.

1971-ben a romák 87%-a nem rendelkezett általános iskolai végzettséggel és mindössze 12%-a fejezte be az általános iskolát. Ez az arány 1993-ra jelentős mértékben megváltozott. Az iskolába egyáltalán nem járt személyek aránya 36%-ról 9%-ra csökkent, az általános iskolát pedig 46%-uk fejezte be.

Az érettségit megszerzők aránya azonban 0,5%-ról csupán 1,5%-ra nőtt, felsőfokú végzettséget pedig elenyésző számban szereztek.

Kertesi tanulmánya szerint egy magyarországi roma gyereknek kb. „...**ötvenszer kisebb esélye van arra, hogy befejezett középiskolai végzettséget szerezzen**, mint egy nem-cigány gyereknek. Elmondható, hogy az esélyegyenlőtlenség és az ebből adódó iskolai, foglalkoztatási és társadalmi hátrányok a 8. általános iskola befejezése után, a középfokú oktatásba való bekerülésnél kezdődnek.” (Kertesi)

A felsőoktatásban tanulók aránya az 1993-as kutatás adatai szerint mindössze 0,22 ezrelék. A fenti adatok alapján nem egyszerűen a cigány tanulók nagy számának iskolai sikertelenségéről, hanem a **magyarországi cigányság iskolai sikertelenségéről** kell beszélnünk. Élesebben fogalmazva, a magyar iskolarendszer és a cigányság egésze egyszerűen nem kompatibilis (Radó, 1997.).

2.1.2 Az iskolai sikertelenség háttere

Az iskolai sikertelenség oka sok egymással összefüggő probléma következménye:

- a rossz szociális helyzet,
- a cigánysággal szemben előítéletek,
- iskolán belüli szegregáció,
- az alkalmazott pedagógiai módszerek alkalmatlansága,
- a pedagógusok esetenkénti negatív attitűdjei,
- az iskola az etnikai és kulturális másságot nem tolerálja (Radó, 1996.).

Másképpen fogalmazva, az iskola a cigány gyerekekkel szemben nem befogadó, nem toleráns, nincsenek alkalmas és jó pedagógiai módszerek az eltérő etnikai, nyelvi, kulturális és szocializációs háttérből érkező diákok részére.

2.1.3 Az iskolai sikertelenség pszichológiai háttere

A cigány tanulók szocializációs és ismereti hátrányai, illetve mássága azonnal nyilvánvalóvá válik a többségi társadalom iskolarendszerében.

A konfrontáció alapvető viszonyrendszere a következő konfliktusokból adódik:

konfliktusok vannak:

- a gyerekek és gyerekek között,
- a gyerek és a pedagógus között,
- a szülő és a pedagógus között.

A roma gyerekek iskolai pályafutásának elején elkezdődik az ún. stigmatanulás folyamata. Másságuk kiszolgáltatottá, és kizárhatóvá teszi őket az iskolai közösségből. **Ennek veszélyei és következményei hosszú időre determinálhatják iskolai pályafutásukat.** A kiközösítés szociálisan izolálttá teszi a gyereket, ez emocionális talajvesztettség élményével jár együtt, megnehezíti a beilleszkedést az iskolai közösségbe. Drasztikusan csökkenti a tanulási motivációt, vagyis gátolja a gyermek iskolai teljesítménymotivációját. Ebben a helyzetben **önértékelése sérülhet, énképe negatívvá válhat.** A negatív énképű gyerekek folyamatosan - mint ezt a legtöbb kutatás is bizonyítja -, teljesítményükben bizonytalanok, kudarcorientáltak.

A pedagógiai pszichológiai kutatások azt is bizonyították, hogy a tanár beállítódása és elvárásai, a diák teljesítményeivel kapcsolatos attribúciói hatással vannak a gyerek tanulási motivációjára és teljesítményigényére. (Pigmalion-effektus) **A negatív elvárás önbeteljesítő jóslatként működik a roma gyerekek iskolai sikertelenségében.**

A pedagógiai tapasztalatok többsége bizonyítja, hogy a roma tanulók nehezen illeszkednek be az iskolai közösségbe, de véleményem szerint ez már következmény. Az ilyen helyzetben kialakuló magatartászavarokat és az iskolával szembeni ellenállást a gyerek énvédő mechanizmusaiként is felfoghatjuk.

Alapvetően kétfajta magatartászavar alakulhat ki, az egyik a lázadás, agresszivitás, deviáns magatartás, a másik véglet a gátoltság, szorongás, kisebbségi érzés, amely súlyosabb formájában kisebbségi komplexushoz vezet.

Általánosságban elmondható, hogy a roma gyerekek az iskolarendszer minden szintjén diszkriminációba ütköznek, ennek megjelenési formái a roma tanulókkal szembeni szegregációs törekvések, pl. a cigány gyerekek számára létrehozott speciális cigányosztályok.

Magyarországon cigány osztályok 1962 óta léteznek. Létrehozásuk eredeti célja az volt, hogy a szocio-kulturális hátrányokat kompenzálja, felzárkóztassa és segítse a cigány tanulók integrálódását az iskolai normákhoz, elvárásokhoz. Az elkülönített cigány osztályok száma ma is 132, és az eredeti elképzeléssel ellentétben, nem a felzárkóztatást, hanem a hátrányok és lemaradások teljes konzerválását eredményezték. (Csongor A.)

A szegregált oktatás veszélyei, hogy:

- konzerválják az esélyegyenlőtlenséget,
- garantálják az iskolai kudarokat,
- etnikai gettókat hoznak létre és működtetik azokat,
- lehetetlenné teszik a továbbtanulás esélyét és motivációját.

A cigányosztályok „működtetése” elsősorban a községekben és falvakban jellemző oktatási forma. A városokban a rendszerváltás után a szabad iskolaválasztás biztosításával újabb tendencia jelent meg, az iskolák elcigányosodott és cigánymentes iskolákra oszlanak. **Egy iskola presztízse annál alacsonyabb, minél több cigány tanulója van.** Az iskolai hierarchia csúcsán lévő nívós iskoláknak nincsenek cigány tanulók.

Erős, Mészáros, Templom 1986-ban általános iskolában felvett szociometriai vizsgálatának adatai alapján bebizonyosodott, hogy a kirekesztés tendenciái a gyerekekben is „leképeződnek”. A vizsgált vegyes osztályokban a többséget alkotó nem cigány tanulók választásai szerint a cigány gyermekek az osztályban szélsőségesen marginális helyzetet foglalnak el, kirekesztésük csaknem teljes, ugyanakkor a cigány gyermekek választásai nagymértékben kifelé irányulnak, erős bennük a hajlandóság saját csoportjuk elutasítására (Erős, Mészáros, Templom)

Konklúzió:

A roma gyerekek iskolai sikertelenségének okait Erős Ferenc fogalmazta meg:

„Az egyenjogúság ideológiája mellett, az iskola, mint szocializációs közeg, a gyakorlatban az etnikai különbségeket ébren tartja, sőt kidomborítja. A diszkrimináció pedig negatív szerepet játszik a cigány gyermekek önértékelésében.

Az iskolarendszer, a szocializáció egyéb intézményes és nem intézményes közegei monolit társadalomképet prezentálnak, nincsenek tekintettel a kulturális, etnikai, vallási vagy individuális különbségekre. Ez a kirekesztő, erősen szegregáló, diszkriminatív magatartás a többség részéről kész merev alternatívákat és személyes döntést nem ismerő, nem választható identitásprogramokat rendel hozzá.” (Erős, 1993.)

Ezt erősítik meg a Kemény-Kertesi-Kézdi kutatás konklúziói is, véleményük szerint: „A szegregáció elsősorban nem azért veszélyes, mert rontja az iskolai teljesítményeket, hanem mindenekelőtt azért, mert mind a cigány, mind a nem cigány tanulók oldaláról elmélyíti a gyerekekben a különbözőség érzését, ami felnőtt korban természetesen akadályozni fogja a többség és a kisebbség közötti előítélet mentes kommunikációt.” (Kemény-Kertesi-Kézdi, 1996.)

3 AZ IDENTITÁS

Az identitás fogalmát és annak fejlődési modelljét **E.H. Erikson** dolgozta ki (1968). **Erikson** elmélete szerint a személy éni-identitása interperszonális kapcsolatokban, „a társas valósággal való kölcsönhatás nyomán kialakuló, tudatosan megélt élmény”. Az eriksoni elmélet másik fő gondolatköre a kompetenciával kapcsolatos. „Minden életkori, illetve fejlődési szakaszban pszichoszociális krízisek alkotják a fejlődési lehetőséget... Minden konfliktus két egymással ellentétes kimeneteli lehetőséget kínál. Az emberek úgy jutnak túl az egyes szakaszokon, hogy valamiféle egyensúlyt alakítanak ki a két érintett minőség között.” **Erikson** nyolc pszichoszociális szakaszt különített el az egyén fejlődésében a csecsemőkortól az időskorig.

Az eriksoni elmélet lényege, hogy az ember a különböző életszakaszokon keresztül teljese-
dik ki. Minden egyes fejlődési szakasz sajátos lehetőséget kínál és egyben feladatot állít az egyén elé, amelynek megvalósításához a benne rejlő személyes diszpozíciók állnak rendelkezésre. Ezt a fejlődési folyamatot a különféle külső hatások egyaránt segíthetik, vagy gátolhatják.

Az identitás fogalom „sikerének” alapja az, hogy a fogalomban az egyéni és a társadalmi meghatározottság összekapcsolódik.

Crain (1992) szerint „...az identitás olyan kategória, amely a belső irányítású szekvenciák lezajlásában teret ad a társadalmi környezettel való interakció dinamikájának”.

Pataki (1988) az identitás elméletek három alapvető típusát írja le:

1. Az énhangsúlyú identitáselméletek.
2. A helyzeti, vagy szituatív identitáselméletek.
3. A strukturális identitáselméletek.

Minden identitás kétféle aspektussal, egy személyes és egy szociális aspektussal rendelkezik. **Pataki Ferenc** szerint mind genetikusan, mind aktuálisan helytállóan látszik, hogy ön-
gammal is csak külső közvetítések révén azonosulhatok. A személyes, vagy perszonális identitás csak a szociális identitáson nyugodhat.

A szociális identitások közül **elsősorban az etnikai identitás jelentőségéről és a perszonális identitással való kölcsönhatásáról** írok.

Az etnikai identitás problémájával elsősorban a szociálpszichológia foglalkozik, ezen belül is az előítéletek és a csoportközi viszonyok elemzésével.

A kisebbségi kultúrához tartozók, az uralkodó, vagy többségi kultúrával való kapcsolatukban számos alkalmazkodási problémának vannak kitéve. A többségi kultúra más jellegű követelményrendszeréhez gyakran nem képesek alkalmazkodni. Konfliktusba kerülnek, amelynek gyakran frusztráció, és stressz lehet a következménye.

Az előítélettel sújtott etnikai csoportok identitásukat - **Erős Ferenc** szavaival élve - „fenyegetett identitás”-ként élik meg. Véleménye szerint **fenyegetett identitások esetén az egyén gyakran áll szemben azzal a feladattal, hogy szociális identitását hogyan próbálja meg éni-identitásának részévé tenni**, összhangba hozni azt személyes élményeivel, elvárásaival, szükségleteivel, tapasztalataival.

Deverux is megerősíti ezt a gondolatot, Ő hyperkatexisről beszél, amennyiben az etnikai identitás kényszerzubbonyá válik. Az etnikai identitás ilyen mértékű dominánssá válásának következménye, hogy az egyén elveszíti individuális azonosságát és személyes identitása diszfunkcionálissá válik.

Minél erősebbek az etnikai csoportokkal szemben megnyilvánuló előítéletek és az ebből adódó kirekesztés, annál nehezebbé válik, hogy az egyén az etnikai identitás mellett személyes identitását is „megélhesse, kialakíthassa”. A legsúlyosabb esetekben az etnikai identitás már nem csak kényszerzubbonyá, hanem le nem vethető, szorító páncéllá változhat. (Deverux)

Fridrick Bath antropológus (1969) kimutatta hogyan jönnek létre az etnikai csoportok. Ezek leggyakrabban olyan kizárási technikák következményei, amelyek felerősítik az etnikai csoportok közötti ellentéteket.

Heller Ágnes szerint: „A hatalommal rendelkező többség kulturális közegében az idegen kisebbségek önelszigetelődése annál jobban sikerül, minél inkább akarja maga a többségi csoport” (Heller, 1995).

Josef Kastersztein különböző identitás stratégiákat különböztet meg:

Az egyik stratégia arra irányul, hogy elismertessék az egyén csoportbeli hovatartozását, vagy hovatartozási szándékát, ez az integrációs stratégia. Annak szándéka pedig, hogy saját csoportjától való különállása fogadtassék el: az asszimilációs stratégia. Minél erősebb a vágy az alkalmazkodásra, annál erősebbek az asszimilációs törekvések az egyén életében.

A fenti identitás stratégiáknak megfelelően a roma identitás tartalma és elkötelezettségi foka rendkívül változatos képet mutat hazánkban.

A rendszerváltás után a plurális társadalom értékeinek megfelelően a politika is másfajta viszonyt fogalmazott meg a kisebbségekkel szemben: Ezek szerint a Magyar Köztársaság „...kisebbségi politikájának sarokköve, hogy bár a szabad identitásválasztás alapelve szerint az önkéntes asszimilációt is korlátozhatatlan emberi jognak tekinti, nem közömbös e társadalmi folyamatok tekintetében, hanem a kisebbségek identitásának fennmaradása érdekében aktív, a kisebbségek nyelvét támogató politikát folytat.” (A Nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló tv. 1993. XXVII. törvény preambuluma)

Természetesen a kisebbségi törvény szellemisége még nem hatja át a mindennapi együttélés gyakorlatát. ***A romák gyakran szenvednek előítéletektől, valamint hátrányos megkülönböztetéstől, ezért - véleményem szerint - a roma származás mindig „drámaibb” annál, hogy csupán színezője legyen egy ember kulturális hátterének.***

Ha az egyén diszkreditált csoporthoz tartozik és ez a tény pszichésen leképeződik azonosság-tudatában, akkor az mind az önértékelésében, mind érzelmi tónusában nyomon követhető. *Erich Fromm* (1947) szerint az ember képes alkalmazkodni a bizalmatlansággal és ellenségeskedéssel átitatott kultúrához, de a kényszerű alkalmazkodásért gyengeséggel, intellektuális és morális képességeinek csökkenésével és a kreativitás hiányával fizet.

4 TÁRSADALMI MOBILITÁS

Társadalmi mobilitásról szociológiai értelemben akkor beszélünk, amikor az egyén társadalmi hierarchiában elfoglalt helye, lefelé vagy fölfelé megváltozik. A társadalomban elfoglalt pozíciónak legfontosabb jellemzői: a foglalkozás, a műveltség, az anyagi helyzet és a lakókörnyezet ill. a lakáskörülmények minősége. Amennyiben a szociológiai megközelítésnél maradunk, a romák társadalmi mobilitásának mutatóit figyelembe véve a romák számára ez a társadalom zárt társadalomnak minősül. Kevés a kitörési pont, egyéni és közösségi szinten egyaránt.

A rendszerváltás óta a politika részéről érzékelhető egyfajta nyitás az elvek szintjén, azonban a társadalmi gyakorlat hétköznapi színterein, eseményeiben” és attitűdjeiben ez a nyitottság még kevésbé érezhető.

A romák társadalmi beilleszkedésében a kulcspozíció a politikai és igazgatási hatalmat gyakorló döntéshozók kezében van, hiszen a hatalom eloszlása szempontjából a többség a domináns csoporthoz, a kisebbség a nem domináns csoporthoz tartozik. A közöttük fennálló interakciók minősége szabályozza e folyamatot. A különböző társadalmi és etnikai csoportok érintkezése mindig különböző kultúrák találkozását is jelenti.

A **kultúrközi pszichológia** egyik célja annak feltárása, hogy a különböző kultúrákból származó egyének, illetve csoportoknak milyen az egymásra hatása.

A kulturális egymásra hatásnak fontos feltétele, hogy a különböző kultúrákból származó egyének, illetve csoportok folyamatos, és elsődleges kapcsolatba kerüljenek egymással. Ennek eredményeképpen változás következik be mindkét csoport kulturális patternjében (Herskovits, Linton, és Redfield, (1936) In.: Kovács Alexandra és Málík Adrienn)(1997).

Graves (1967) a pszichológiai **akkulturalizáció** fogalmát is bevezeti, amelynek lényege, hogy az úgynevezett akkulturalizációs stratégiák közül az egyén „kiválaszthatja” a számára elérhető és választható stratégiát.

Ezek a stratégiák a következők:

- Asszimiláció:* az egyén nem akarja fenntartani kulturális identitását, a beolvadást választja,
- Szeparáció:* az asszimiláció ellentéte, a hangsúly a kulturális identitás és azonosság megőrzésén van, s nincs kapcsolati igény a tőlük eltérő csoporttal,
- Marginalizáció:* sem saját kulturális identitásuk megőrzése nem fontos, vagy erre nincs lehetőség, és kapcsolatuk sincs más csoportokkal,
- Integráció:* a kulturális identitás fenntartására törekszik az egyén, de ugyanakkor keresi a kapcsolatot más kultúra tagjaival és annak értékeivel is azonosítani tud.

A romák többségének helyzetét jelenleg a marginalizáció jellemzi. Ennek hátterében elsősorban a többség által kikényszerített szegregációs törekvések állnak, a negatív diszkrimináció hatására elkülönülnek és elkülönítetnek szinte az élet összes területén (települési, iskolai és munkahelyi szegregáció). A cigánytelepek jövő nélküli nihilisztikus mindennapjait az ott élők teljes deprimációját és izolációját csak egy irodalmi példával tudnám jól kifejezni.

„Olyan ez, mintha valaki egy fenyegető hegyoldal sötét barlangjából kipillantva meglátja a továbbhaladó világot, megszólítja, udvarias, meggyőző szavakkal magyarázza, hogy az itt bebörtönzött lelkek természetes mozgása, megnyilvánulásai, fejlődése előtt milyen akadályok tornyosulnak, és hogy a börtönből való kiszabadulásuk nemcsak egyszerűen emberiesség, együttérzés és segítségnyújtás volna, hanem a világ javát szolgálná. És amíg emberünk így beszél, higgadtan és logikusan, egyszerre ráeszmél, hogy a továbbhaladó világ rá se hederít, vagy ha mégis, egy kicsi pillantást vet felé, és máris továbbáll. A bebörtönzöttek lassanként megértik, hogy a továbbhaladó emberek nem hallják a szavukat, hogy valamilyen láthatatlan, de szörnyű mód kitapintható, vastag üvegfal van közülük és a világ között.” (Du Bois: Hajnali szürkület)

A marginalizáció az egyén és a társadalom szempontjából egyaránt sikertelen és veszélyeztető stratégia. Az egyén ebben a helyzetben az anómia állapotába kerülhet. Feladja egyéni és társadalmi céljait, az önmegvalósítás helyett a destruktivitásra és a devianciára kényszerül. Ezért a marginalizáció kikényszerítése a társadalomra is és az egyénre is rendkívül veszélyes.

A magyarországi romák esetében - az egyén szintjén - a sikeres társadalmi integrációnak két útja lehetséges:

Az egyik az **asszimiláció**, amely a roma kultúra és értékek megtagadását jelenti, a másik az **integráció**, amely a roma azonosságtudat, a nyelv és a kultúra megőrzése mellett a kapcsolatok és az értékek szintjén identifikálódik a többségi kultúra értékeivel is. Az asszimilációs és integrációs stratégia „egyéni választhatóságának” előfeltétele a bikulturális szocializáció.

A sikeres integráció előfeltételei:

- a domináns kultúra, illetve csoport nyitott legyen, és motivált abban, hogy a nem domináns csoport a társadalom életébe bevonja,
- mindkét részről kölcsönös alkalmazkodási folyamatot igényel,
- a kulturális különbözőség társadalmi értéként legyen elfogadva,
- minimális előítéletesség, illetve előítélet mentesség,
- kulturális csoportok között pozitív attitűd egymás iránt,
- a kötődés érzése és identifikáció a többségi társadalom iránt. (Kovács-Malik, 1997.)

Amennyiben a társadalom a „roma kérdést” nem csak felvetni, hanem megválaszolni is óhajtja, akkor minimalizálni kellene a marginalizáció esélyeit, és nagyon szélesre nyitni az integrációs utak spektrumát. Így lehetségessé válna, hogy ne csak a legtehetségesebbek és a legmotiváltabbak vállalják az integráció nehézségeit és előnyeit.

5 A TEHETSÉG

5.1 A tehetség modelljei

Gyakran használjuk a tehetség fogalmát, mégis nehéz pontos, körülhatárolt definíciót adni róla. A tehetséget jelölő kifejezés néhány nyelvben az *adomány*, *ajándék* értelemmel függ össze. A héber táltum jelentése is azt fejezi ki, hogy valaki Istentől áldott képességekkel rendelkezik. A táltummal rendelkező személy előnyös helyzetet élvez, többre képes ill. hivatott azoknál, akik ezzel nem „áldattak” meg (Landau).

A tehetséget jelölő nyelvi fogalmak szemantikailag azt sugallják, hogy a tehetség veleszületett privilégium, csak kivételes esetekben fordul elő és csak kivételes emberek birtokolhatják.

Evvel ellentétes nézet például *Feldmané* (Feldman, idézi Landau 1979.), aki szerint mindenki rendelkezik olyan adottságokkal és képességekkel, amelyekben támogató környezet hatására „tökéletessé”, produktívvá válhat.

A tehetséget kezdetben az intelligencia oldaláról közelítették meg, később több jellemzővel, személyiségvonással és magatartásmóddal írták le a tehetséget hordozó személyt.

Révész Margit (Révész, 1930, idézi Herskovits, 1990) szerint „a tehetség intenzitásbeli tényező, amely a nagyobb szellemi energiában nyilvánul meg, amelynek folytán az illető aktivitása tágabb körű mint az átlagemberé”.

A különböző pszichológiai iskolák a tehetséget is saját nézőpontjukból közelítették meg és magyarázták:

5.1.1 Vonásorientált modellek

A tehetséget stabil vonásnak tekintik, amely viszonylag független a kultúrától és környezettől. *Termann* (1956) szerint a kiváló képesség együtt jár a kiemelkedően magas teljesítménnyel. *Termann*, - aki a vonáselméleti típusú személyiség definíció első és egyik legnevesebb képviselője, - a tehetség ezen definícióján túl a társadalomra és a tudományra vonatkoztatva is levonta kutatásainak konzekvenciát. A tehetség *biológiai determinista* felfogásából következően, véleménye szerint, az ideális társadalom a *meritokrácia* elvére épül: a társadalmi státuszt ez esetben az intelligencia, a tehetség határozza meg.

Ezen elmélet - hasonlóan a későbbiekben bemutatott, teljesítményközpontú tehetségdefiníciókhoz -, a tehetséget és annak megnyilvánulását - a teljesítményt - ekvivalensnek veszi: „Tehetséges gyermekek azok, akik kiváló képességeik révén kiemelkedő teljesítményre képesek” (Mönks & Mason, 1993). E képességek területei az intellektuális, specifikus tanulási képességek, produktív-kreatív gondolkodás, vezetői képességek, vizuális és előadóművészetek.

A vonáselméleti megközelítés csupán a képességkomponensekre összpontosított, azonban a teljesítmény és a képességek között további változókat kell keresnünk.

5.1.2 Kognitív elméletek

A tehetség jellemzőjeként az információ feldolgozás minőségbeli másságát emelik ki. Az információ-feldolgozás ezen kapacitásbeli, minőségi különbségei, melyek a teljesítményt jelentik, elsősorban a feladatmegoldás folyamatán keresztül ragadható meg.

Tehetség - a hatékonyabb információ-feldolgozás

A tehetség ilyen szemlélete elválaszthatatlan az intelligenciára vonatkozó felfogástól: első megközelítésben a tehetség nem más, mint a problémamegoldás során szerepet játszó folyamatok felerősödései. A különbség tehát csak mennyiségi: „A belátásos teljesítmény az ismeretelsajátítási és a probléma-megoldási készségekben mutatkozik meg, tehát ezek a tehetség mutatói. Minél jobb ezekben az egyén, annál nagyobb intellektuális tehetséggel rendelkezik.” (Mönks & Mason, 1993, 14. old.).

Tehetség - a minőségileg más információ-feldolgozás

Lehetséges olyan felfogás is, mely szerint a tehetséges ember információ-feldolgozási folyamatai minőségileg mások, mint a kevésbé tehetségesekéi: eszerint nem csupán gyorsabban és jobban oldják meg a tehetségesek a feladatokat, de *máshogyan* is. A komplex, produktív információ-feldolgozás koncepciója az intelligencia-szempontról a tehetség-meghatározásokról a kreativitásra teszi át a hangsúlyt (Például Guilford).

5.1.3 Teljesítményorientált elméletek

A teljesítményt ez az elképzelés a produktum oldaláról közelíti meg. Fontos megkülönböztetést tesznek *potenciális* és *realizált* tehetség között. A kettő közötti különbségért a környezeti faktorokat teszik felelőssé, ami egy új szempont az eddigi elméletekhez képest. A teljesítmény és a tehetség közötti összefüggés problémáját legsikeresebben a többtényezős modellek oldják meg, amelyek a környezeti és motivációs változók közvetítő szerepét is tekintetbe veszik a tehetség magyarázatakor.

5.1.4 A tehetség többdimenziós elmélete

A tehetség többdimenziós elméletében **Renzulli**, (1986) fogalmazta meg a „három gyűrű” modellt, amelynek faktorai:

- az átlag feletti képességek,
- a témára való koncentráció,
- a feladat-elkötelezettség és kreativitás.

Renzulli a belső tényezőkre fókuszál a tehetség meghatározásakor, és a külső faktorokról nem tesz említést.

Mönks (1994) kiegészítette ezt az elképzelést a környezeti tényezőkkel. Külső tényezők: elsősorban a család, illetve az iskola és a kortársak.

Ezek alapján:

„A tehetség mint kiváló teljesítményekben való megnyilvánulás három személyiségjellemző, a kreativitás, a motiváció és a kiemelkedő intellektuális képesség, valamint három környezeti jellemző, a család, az iskola és a társak szociális beállítottsága közötti interakció eredménye”. (Mönks, 1990, 24. oldal).

Ezen elmélet lényege tehát, hogy a tehetséget, mint a fent idézett faktorok eredményét tekinti.

5.1.5 A tehetség (általánosan elképzelt) koncepciója - a tehetség mint aktív önorganizációs struktúra:

A tehetség egy *aktív önorganizációs struktúra*: amely nem vezethető le a környezeti tényezők és a belső diszpozíciók egyszerű eredőjeként, csak komplex interaktív egymásra hatásoként.

Ebben a modellben az egyik tényező egy általános képességbázis, amely a személy által elabórálni képes hatások mennyiségét jelzi. Ez az elasztikus keret szabja meg azt, melyek azok a hatások egyáltalán, amelyeket a személyiségfejlődés során valaki hasznosítani képes.

A tulajdonképpeni tehetség egy ezen belüli szelektív ingerkereső és ingerfeldolgozó mechanizmus, amely a személy számára releváns információk javára „torzítja el” a hatások feldolgozását.

A belső diszpozíciók detektálják a környezet hatásai közül azokat, amelyek a környezetből „kulcsingerekké” válnak, beindítják az „ahá” élmény után az aktív, kereső, cselekvő, a belső diszpozíciónak megvalósítására törekvő motívumokat és viselkedésmódokat az egyénnél. Ezért olykor negatív, vagy kevésbé kedvező környezeti feltételek mellett is lehetséges a sikeres személyiségfejlődés, pályaeépítés, illetve az önmegvalósítás.

5.1.6 Környezeti hatások

Minimális környezeti feltételek mindenféle fejlődéshez szükségesek. A pozitív és támogató környezet meggyorsíthatja a fejlődést, míg a kevésbé támogató lassíthatja ezt a folyamatot: a környezeti jellemzők tehát elsősorban a fejlődés tempójára, ütemére vannak hatással. A tehetség adja azt a belső erőt és jelenti azt a motivációt az egyén számára, ami képes megváltoztatni a környezeti feltételeket is. A tehetség elidegeníthetetlen jellemzője egy aktív, alkotó beállítottság.

Csikszentmihályi (Csikszentmihályi, 1997) autotelikus személyiségként fogalmazza meg ezeket a jellemzőket. Az ilyen személyiség számára nem a külső erők a meghatározók. Ugyanezt fejezi ki **Rotter** belső kontroll attitűdű, **Maslow** önmegvalósító és **Rogers** önaktualizáló személyiségmodellje is.

Az ilyen személyiségek könnyen átfordítják a potenciálisan negatív helyzeteket is örömteli lehetőségekké.

5.1.7 A kreatív személyiség

Erika **Landau** a kreatív személyiség jellemzőit felsorolva az alábbi jellemzőkről tett említést könyvében (Landau, 1997):

- igénylik a sokoldalúságot,
- a sokféleséget részesítik előnyben,
- differenciáltabban és teljesebben élnek át élményeket,
- ítéleteikben függetlenebbek,
- öntudatosabbak és dominánsabbak,
- védekeznek mindenféle korlátozás és elnyomás ellen,
- gondolkodásuk flexibilis,
- ötleteik megvalósításában alaposak.

Megkülönbözteti a kreatív személyiség jellemzőit a kreatív magatartástól, amely meglévő határaink kitapogtatására és kitérésre kész, lehetővé teszi, hogy környezetünkről és magunkról mindig új tapasztalatokat szerezzünk.

A kreativitás előfeltétele Landau szerint a szabadság és a biztonság.

Véleményem szerint, a középosztálybeli fiatalok sok támogatást kapnak szüleiktől és a társadalom más intézményeitől is - elsősorban az oktatásra gondolok -, hogy fejlesszék ego funkcióikat. Szocializációjuk a tanuláson és tanításon alapszik.

A hátrányos társadalmi helyzetű gyermekek - akik fejlődésükhöz kevesebb tárgyi és személyi támogatást, valamint csekély szellemi ösztönzést kapnak -, amennyiben tehetségesek, kreativitásuk forrása és alkotóereje a személyiség legbelső magjából és üzeneteiből érkezik.

Környezeti hátrányaik miatt (iskolai) teljesítményüket nem az „egyenletes jól teljesítés”, hanem az egyenetlenebb, de kreatívabb és eredetibb teljesítmény jellemzi.

5.1.8 A roma kultúra szerepe a tehetség kibontakoztatásában

Csíkszentmihályi szerint vannak olyan kultúrák, amelyek kedveznek a flow-élmény átélésének.

A roma kultúrát joggal tarthatjuk ilyennek, mivel a tradíció szerint, az érzelmi és közösségi élmények intenzitására helyezi a hangsúlyt. Olyan légkört teremt tagjai számára, amelyben az érzelmek megélése és hiteles kifejezése megengedett. A közösség tagjai számára a viselkedésmódosítás úgynevezett nonverbális és elsődleges kódok alapján történik. A metakommunikatív ingerek gazdagsága fontosabb jelzőrendszer a gyerekek számára, mint a verbálisan is megfogalmazott utasítások.

E kultúrában a tárgyi feltételek hiánya miatt **a gyermekek szocializációját az érzelmi, szociális és közösségi ingerek gazdagsága jellemzi. Ez a szociális és emocionális tőke** olyan tulajdonságokat fejleszt ki a gyerekeknél, mint a szociabilitás, spontaneitás, nyitottság, szociális érzékenység, együttműködés, a másokra figyelés, stb. Ebben a légkörben a gyermek megtanulja szabadon kifejezni magát, s ebben az önkifejezésben szabadságot élvez és támogatást kap. A kultúra fontos részei a zene, a tánc, a mesélés, az együttes élmény, amelyek mind az önkifejezés, a személyiség teljességének megélését teszik lehetővé.

Amennyiben az egzisztenciális nyomor nem nyomja el a roma kultúra értékeit, szocializációs hatása segíti a gyermekeket abban, hogy önálló, magabiztos, kiegyensúlyozott, döntőképes és az érzelmeiket megfelelően kifejező, kreatív és nyitott felnőttekké válnak.

A családi, illetve kulturális szocializáció által megerősített „személyiségértékek” nem azonosak az iskolában preferált és jutalmazott értékekkel. Az iskola és a pedagógus egyaránt a fegyelmezett, engedelmes, beszabályozott, magatartást jutalmazza. Teljesítményként az eredetiséget és a kreativitást csak akkor nem kezeli problémaként, ha az a fenti kereteknek megfelel.

5.1.9 Konklúziók a tehetséggel kapcsolatban

A tehetség olyan kivételes többletenergiát és képességet biztosít az egyén számára, amely biztos útmutatóként működik döntési helyzetekben is.

Lewin mezőelméletét alapul véve, az egyének mindig egy meghatározott minőségű erőterben működnek. Ezek az erők pozitívak és negatívak egyaránt lehetnek, azonban kivételes képességű emberek a környezetből jövő negatív hatásokat is képesek pozitívvá átkódolni, ők a szenvedéseket is kegyelemmé alakítják, alapvetően „mezőfüggetlenek”, belső autonómiájuk van, máshogy fordítják le a környezeti ingereket, egy meglepő, mások számára nem észrevehető módon. Ez adja másságukat és eredetiségüket.

6 VIZSGÁLATI MINTA

A vizsgálatban 40 roma származású felsőoktatásban tanuló diák vett részt. Eredeti elképzelésem szerint szerettem volna nagyobb mintavétellel dolgozni, a mintavétel alapjának tekintettem a Soros Alapítvány által felsőoktatási ösztöndíjban részesülők (kb. 200 fő) körét.

Az ösztöndíjasokat személyes hangvételű levéllel kértem fel a vizsgálatban való részvételre, kb. 150 megkeresést küldtem ki, amelyre 5 személy jelentkezett. Ekkor jöttem rá, hogy csak a személyes kapcsolat adja azt a biztonságot, amely elegendő alap arra, hogy hajlandók legyenek egy ilyen jellegű vizsgálatban részt venni. Ennek okát abban látom, hogy a romák körében fokozottabb ellenállás és félelem tapasztalható mindenfajta pszichológiai jellegű vizsgálattal szemben. Hipotéziseim szerint a „pszichológushoz járás” a magyar társadalomban is stigmatizáló, azt jelzi, hogy „valami baj van velem”. A romák esetében ez még erősebb ellenállást vált ki, mivel többnyire **olyan helyzetekben** kell pszichológiai vizsgálatokon részt venniük, **amelyek hatása döntő lehet további életükre, életlehetőségeikre.**

A vizsgálatban résztvevők számára nagyon fontos volt a velem korábban kialakult személyes kapcsolat és az ebből adódó személyesség, vagy másképpen fogalmazva, a bizalom.

A mintában a 40 fő megoszlása: 24 férfi és 16 nő, ebből 6 fő volt korábban állami gondozott.²

² A minta részletes leírását lásd. a 8. fejezetben.

7 A VIZSGÁLAT MÓDSZEREINEK LEÍRÁSA

A kutatás céljának és kérdésfeltevésének megfelelő kutatási módszereket, vizsgálati eljárásokat választottam.

A szociológiai paraméterek feltérképezése egy általunk összeállított kérdőív felvételével történt.

A pszichológiai vizsgálat elvégzésére több tesztet alkalmaztunk:

- **ISHU-ISHIYAMA teszt** (*Ritoók-Kádár* adaptálta 1991-ben), amely többek között vizsgálja az egyén legfontosabb kötődését, az identitást, az önészlelést, a személyiség számára fontos tulajdonságokat és értékeket.
- A **COPING** faktorok vizsgálatára az *Oláh Attila* által adaptált szorongás leküzdési mód preferencia kérdőívet használtuk, amely által mérhető, hogy az egyén, egy számára feszültségteli, szorongásos helyzetben, milyen megküzdési stratégiákat preferál.
- **CPI** (California Pszichológiai Kérdőív), a teszt méri - többek között - az interperszonális hatékonyságot, szociális ügyességet, önbizalmat, szocializáltságot, felelősségérzetet, teljesítménymotivációt, toleranciát, stb.

7.1 Szociológiai kérdőív: a felsőoktatásban tanuló roma diákok szociológiai háttérváltozóinak leíró statisztikai jellemzői

A kérdőívben többek között rákérdeztünk a személyes adatokra, az iskolai pályafutás adataira, eredményeire, a szülők életkorára, iskolai végzettségére, jelenlegi foglalkozására, testvérek legmagasabb iskolai végzettségére, és arra, hogy tanulmányaik elvégzéséhez milyen támogatókat kapnak.

7.2 ISHU teszt

ISHU-ISHIYAMA teszt (*Ritoók-Kádár* adaptálta 1991-ben), amely többek között vizsgálja az egyén legfontosabb kötődését, az identitást, az önészlelést, a személyiség számára fontos tulajdonságokat és értékeket.

„A kérdőív kidolgozásának alapgondolata, hogy az identitás elméleti konstrukció és a hétköznapi nyelvhasználatnak is része - válasz a „Ki vagyok?” kérdésre. Fejlődése szorosan összefügg a személyes élettörténettel, az elsődleges vonatkoztatási személyekkel, az érzékelt jövőperspektívákkal és az egyén jelenlegi helyzetével.” (Tóth Vera).

A kérdőívben megfogalmazott nyitott kérdésekre a hallgatók szabadon válaszolhattak, illetve a megadott kategóriák közül jelölhették ki a számukra legfontosabb választásokat.

7.3 COPING teszt

A coping mechanizmusok vizsgálatára az *Oláh Attila* (1985) által szerkesztett szorongás leküzdési mód preferencia kérdőívet használtuk.

A teszt 80 kérdésből áll. A vizsgálati személynek egy 5 fokú gyakorisági skálán kell jelölnie, hogy egy számára feszültségteli, szorongásos helyzetben melyik megküzdési módot, milyen gyakorisággal választja. A választások eredményeit összegezve képet kapunk arról, hogy a személy milyen jellemző megküzdési stratégiákat preferál. A 80 tételen belül a probléma-

centrikus reagálás 11 tételt, a támaszkeresés 8 tételt, a feszültségkontroll 17-et, a figyelem-elterelés 14 tételt, az emóciófókusz 12 tételt, az önbüntetés és belenyugvás 5 tételt foglal magában.

Lazarus a coping mechanizmusokat alapvetően két csoportra osztotta:

1. Problémaközpontú megküzdés, amely a probléma megoldását célozza,
2. Érzelemközpontú megküzdés: azoknak a kellemetlen érzéseknek a csökkentését, vagy kezelését célozza, melyek a helyzettel kapcsolatosak.

Folkmann és **Lazarus** 1980-ban kidolgozott „Megküzdési módok”-nak nevezett mérési eljárását **Oláh Attila** 1985-ben dolgozta át és széleskörű (3500 fő) populációra kiterjedő előzetes vizsgálat szerint, káros, vagy fenyegető helyzetben az alábbi, leggyakoribb reagálási módokat, cselekvési próbálkozásokat találta:

1. *Problémacentrikus reagálás*: amelyben a fenyegetettség elhárítása, a környezet megváltoztatása a cél.
2. *Támaszkeresés*: a cél ilyenkor is a fenyegetettség elhárítása, a helyzet megoldása, de ehhez segítőtársakat, közreműködőket igényel a személy.
3. *Feszültségkontroll*: az alapvető cél a személyiség stabilitásának megőrzése, a figyelem a fenyegetésről az ÉN-re terelődik, de a személy nem adja fel a megküzdés, a helyzet módosításának lehetőségét.
4. *Figyelemelterelés*: elhárítási manőver, a személy kilép a helyzetből, halogatja a beavatkozást.
5. *Emóció fókusz*: a személy erőfeszítései arra irányulnak csupán, hogy a fenyegetettség negatív kellemetlen emocionális állapotát megszüntesse.
6. *Emóció kiürítés*: a fenyegetettség okozta feszültséget a személy kontrollálatlan, nem célirányos reakciókban vezeti le.
7. *Önbüntetés*: a fenyegetést, a negatív emocionális élményeket úgy értelmezi a személy, mint jogos, törvényszerű válaszokat az ő korábbi helytelen, nem kívánatos viselkedésre.
8. *Belenyugvás*: passzív megküzdési mód a személy részéről, megpróbálkozik a számára káros és kellemetlen helyzettel és érzéssel együtt élni, a helyzetet, mint általa nem befolyásolható eseményt fogadja el.

7.4 CPI-teszt

A vizsgálati személyek személyiségének feltérképezésére szintén az Oláh Attila által átültetett rövidített California Pszichológiai Kérdőívet használtam. A California Psychological Inventory, S-CPI-t H. **Gough** 1948-ban publikálta először, majd a teszt 1957-ben nyerte el végső formáját. A CPI ma az egyik legmagasabbra értékelt, és leggyakrabban használt személyiség kérdőív a teszt piacon. **Thordnike** szerint a CPI az egészséges emberek MMPI-ja. A teszt alkalmas a normál személyiség legfontosabb dimenzióinak, faktorainak megragadására. A teszt sikere, közkedveltsége annak köszönhető, hogy a mindennapi életben is használatos személyiség jellemzőket ragadja meg. A kérdőív eredményei alapján a személyiség jól jellemezhető és elemezhető. Ez a vizsgáló eljárás a személyiség pozitív, kívánatos tulajdonságait próbálja diagnosztizálni. A CPI olyan személyiség tulajdonságok megállapítására vállalkozik, amelyek a közösségi élet és a szociális interakciók szempontjából jelentősek. A tesztfüzet 300 állítást tartalmaz, amelyekre csak igen vagy nem válaszok adhatók. A válaszokat egy külön

válaszlapon rögzíti a vizsgálati személy. A CPI 18 skálája alapján átfogó képet kapunk a személy interperszonális viselkedéséről, szociális alkalmazkodásának jellemzőiről, annak emocionális, teljesítménymotivációs, intellektuális és morális háttérééről.

Gough a 18 skálát 4 osztályba csoportosította, mely szerint:

- *Az I. skálacsoport:* az interperszonális hatékonyság, kiegyensúlyozottság, szociális ügyesség és önbizalom mutatói.
- *A II. skálacsoport:* a szocializáltság, szociális érettség, felelősségérzet és a személyiség értékrendszerének mutatói.
- *A III. skálacsoport:* a teljesítménymotiváció háttérének és az intellektuális hatékonyságnak a mutatói.
- *A IV. skálacsoport:* az érdeklődés irányultságának és az intellektus jellemzőinek mutatói.

8 SZOCIOLÓGIAI KÉRDŐÍV: A FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓ ROMA DIÁKOK SZOCIOLÓGIAI HÁTTÉRVÁLTOZÓINAK LEÍRÓ STATISZTIKAI JELLEMZŐI

8.1 Nem és kor szerinti eloszlás

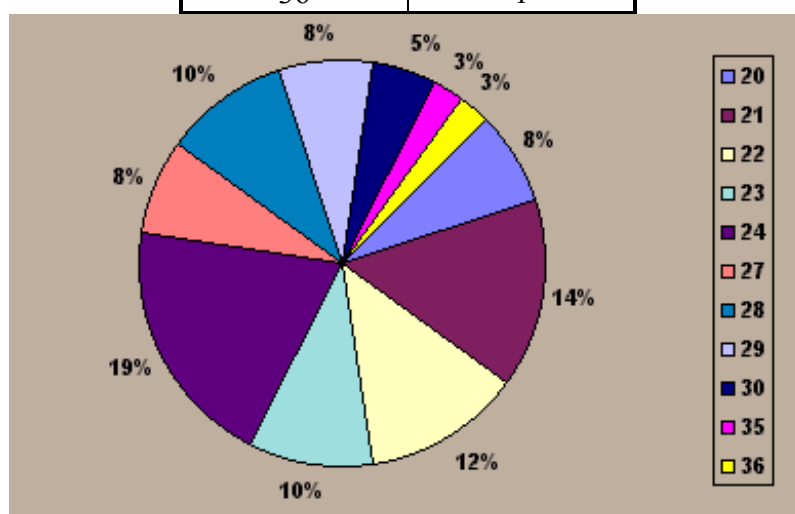
A mintában a nemek eloszlása a következő volt: 24 férfi (60%) és 16 nő (40%). Ez az arány fordítottnan érvényesül a felsőoktatásban tanuló nem roma hallgatókhoz képest. A romák esetében egyfajta szocializációs jellemző, hogy általában a fiúknak van „megengedve” az önérvényesítés és az „előrejutás” lehetősége. A fiúk felé egyfajta elvárás is, hogy minél több szerepben próbálják ki magukat. Ez azért is van így, mert ebben a kultúrában (mint az összes tradíciókra épülő, patriarchális, premodern kultúrában) a férfiak „értéke” magasabb, mint a nőké.

A lányok esetében elsősorban a női és a családi szerepekre való felkészítés domináns.

8.1.1 Életkori megoszlás a mintában.

Az életkori megoszlás a mintában a következőképpen alakult.

| Kor | Fő |
|-----|----|
| 20 | 3 |
| 21 | 6 |
| 22 | 5 |
| 23 | 4 |
| 24 | 8 |
| 27 | 3 |
| 28 | 4 |
| 29 | 3 |
| 30 | 2 |
| 35 | 1 |
| 36 | 1 |



Az életkori megoszlás a mintában két alcsoportra bontható, a 20-24 év közötti (26 fő), és a 25-36 év közöttiek (14 fő).

8.1.2 Családi háttér

| | | |
|-----------------------|-------|-----|
| Családban él | 34 fő | 85% |
| Volt állami gondozott | 6 fő | 15% |

8.1.3 Hol folytatják és milyen szakokon tanulmányaikat?

| Intézmény | Fő | % | Szak |
|---|----|-------|--|
| Államigazgatási Főiskola | 1 | 2,5% | igazgatás szervező |
| Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola | 1 | 2,5% | szociális munkás |
| Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem | 1 | 2,5% | közgazdász |
| Budapesti Műszaki Egyetem | 1 | 2,5% | építészmérnök |
| Képzőművészeti Főiskola | 1 | 2,5% | festő |
| ELTE | 6 | 20% | Média, kommunikáció, történelem, régész, szociálpolitika |
| ELTE ÁJTK | 2 | 5% | jogász |
| ELTE Tanárképző Főiskola | 3 | 7,5% | magyar-történelem, német nyelvtanár, kémia-fizika |
| ELTE TTK | 1 | 2,5% | Biológia |
| ELTE TFK | 2 | 12,5% | Számítástechnika |
| Egri Tanárképző Főiskola | 1 | 2,5% | Vizuális kommunikáció |
| Hajdú István Tanárképző Főiskola | 1 | 2,5% | Szociálpedagógia |
| Iparművészeti Főiskola | 1 | 2,5% | Grafika |
| József Attila Tudományegyetem BTK | 3 | 7,5% | Filozófia, Komparatiztika, Magyar |
| JATE TTK | 1 | 2,5% | Fizika |
| Janus Pannonius Tudományegyetem | 4 | 10% | Szociológia, szociálpolitika, Művelődésszervező-angol |
| Kertészettudományi Egyetem | 1 | 2,5% | kertészmérnök |
| Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola | 1 | 2,5% | hegedű |
| Miskolci Egyetem | 1 | 2,5% | politológia |
| Pázmány Péter Katolikus Tudományegyetem | 1 | 2,5% | jogász |
| SOTE | 1 | 2,5% | orvos |
| Színház és Filmművészeti Főiskola | 2 | 5% | színész, TV rendező |
| Vállalkozásfejlesztési Főiskola | 1 | 2% | Vállalkozásszervező |
| Wesley János Metodista Főiskola | 1 | 2,5% | szociális munkás |
| Zsámbéki Katolikus Főiskola | 1 | 2,5% | Tanító |

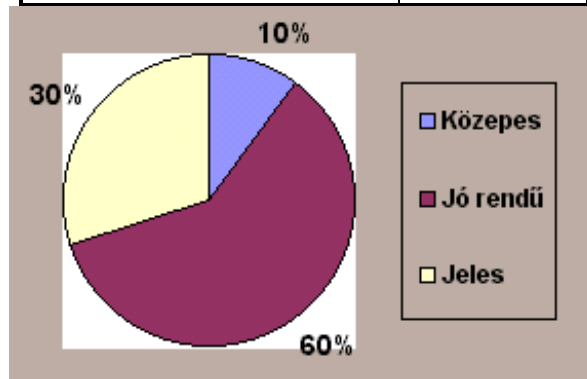
8.1.4 Szakok tudományágak szerinti megoszlása

| | |
|--------------------|----|
| Társadalomtudomány | 26 |
| Természettudomány | 7 |
| Művészetek | 6 |

A táblázat eredményei szerint **rendkívül magas a társadalomtudományok iránti érdeklődés**. A hallgatókat leginkább társadalmi problémák foglalkoztatják, ezt az irányultságot igazolják a CPI személyiségteszt és az ISHU tesztek kérdéseire adott válaszok és eredmények is.

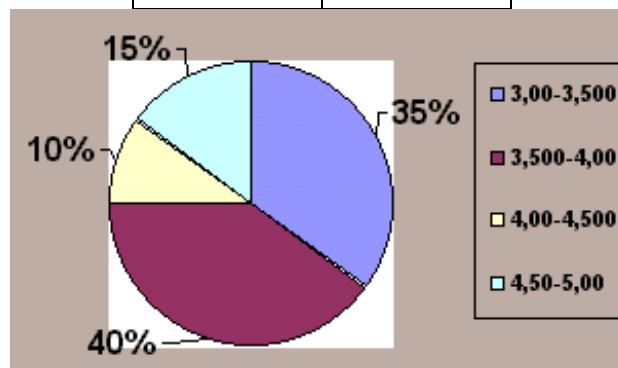
8.1.5 Tanulmányi eredményük az általános iskolában

| Minősítés | Fő |
|--------------------|----|
| közepes | 4 |
| Jó rendű | 24 |
| Jeles ³ | 12 |



Érettségi eredménye

| Minősítés | Fő |
|------------|----|
| 3,00 - 3,5 | 14 |
| 3,5 - 4,00 | 16 |
| 4,00 -4,5 | 4 |
| 4,5 - 5,00 | 6 |



- Vizsgálatunkban fontos szerepet tulajdonítottunk iskolai eredményességüknek. A kérdőívben az általános iskola elvégzésének eredményére és az érettségi vizsga minősítésére is rákérdeztem. Az Országos Közegészségügyi Intézet Gyermek- és Ifjúsághigiénés Osztálya komplex egészségügyi és pszichológiai vizsgálatot végzett cigány tanulók körében. „A kutatás eredményeiből kiderült (Seregi-Tomai 1978), hogy a Raven féle nonverbális intelligencia tesztben magas IQ értéket elért tanulók tanulmányi eredményei nem tükrözték képességeiket. A legjobbak tanulmányi eredményei is elégséges rendűek voltak, de többen meg is buktak közülük.” (In.: Erős, 1993., 141.p.)
- **Az általunk vizsgált diákok tanulmányi eredménye az általános iskolában és a középiskolában egyaránt zömmel jó rendű** (általános iskolában kb. 60%, a középiskolában kb.

³ 1 fő kiegészítő iskolában végzett

50%). A saját mintával intelligencia vizsgálat nem készült, evidenciaként kezeltem, hogy a felsőoktatásba csak a kivételes intellektuális képességekkel rendelkező roma fiatalok jutnak be.

- A kutatások tapasztalatai azt mutatják, hogy a szülők gazdasági és társadalmi presztizse előrevetíti a gyerekek iskolai sikerét, vagy sikertelenségét.
- Az egyenletes tanulási teljesítmények elérésében az intellektuális képességek megléte mellett legalább olyan fontosak a rendezett külső körülmények (a család anyagi, szociális, lakáskörülményei). A vizsgált mintában résztvevő fiatalok tehetségét és kivételes képességeit igazolják, hogy többségük **a szociokulturális és etnikai hátrányok ellenére** érte el ezeket a jó tanulmányi eredményeket. **Kivételes képességeiket és töretlen ambícióikat igazolja**, hogy a mintából 1 fő Phd. hallgató, 2 fő tanul párhuzamosan két felsőoktatási intézményben, és 4 fő vesz részt másoddiplomás képzésben.

8.1.6 Több intézmény hallgatója

| Párhuzamosan végez két felsőoktatási intézményt | Már diplomával rendelkezik | Phd |
|---|----------------------------|-----|
| 2 | 4 | 1 |

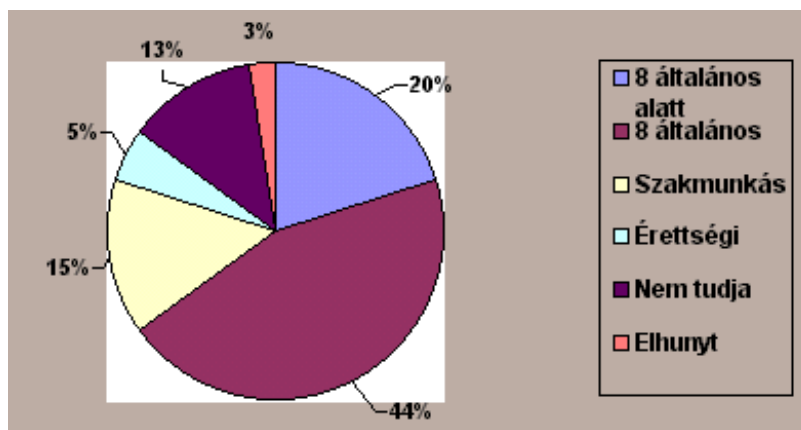
8.1.7 Az érettségi és a tanulmányok megkezdése között eltelt évek száma

| | Érettségi évében | 1 -3 év | 4-6 év | 7-9 év |
|----|------------------|---------|--------|--------|
| Fő | 9 | 16 | 7 | 8 |

- A táblázatból látható, hogy az érettségi évében mindössze 22,5% kezdi meg tanulmányait felsőoktatási intézményben, ez lényegében megegyezik a minta életkori megoszlásában a 20-21 évesek arányával, tehát **a minta csupán egyharmada járja be az egyenes ívű iskola pályafutást.**
- Többségüknél (77,5%) a felsőoktatásba való bekerülést „kanyargósabb” fejlődési utak előzik meg, amelyek a származás és életút összefüggéseiből adódnak. Pályaválasztási döntéseiket a helyzetük és nem a képességeik határozzák meg.
- **A mintában 7 fő az általános iskola befejezése után szakmunkásképző iskolát végez először.** Ez a „nyomás” mind az iskola, mind a szülők részéről megfigyelhető. Az iskola többnyire nem figyel fel a tehetségükre, így a pedagógusok a szakmunkásképzőbe, illetve jobb esetben szakközépiskola felé orientálják őket. A szülők „pályaorientációs” motivációi között elsősorban a biztonságkeresés, a biztonságos megélhetés („legyen egy jó szakmád, amivel pénzt kereshetsz”) szerepel.

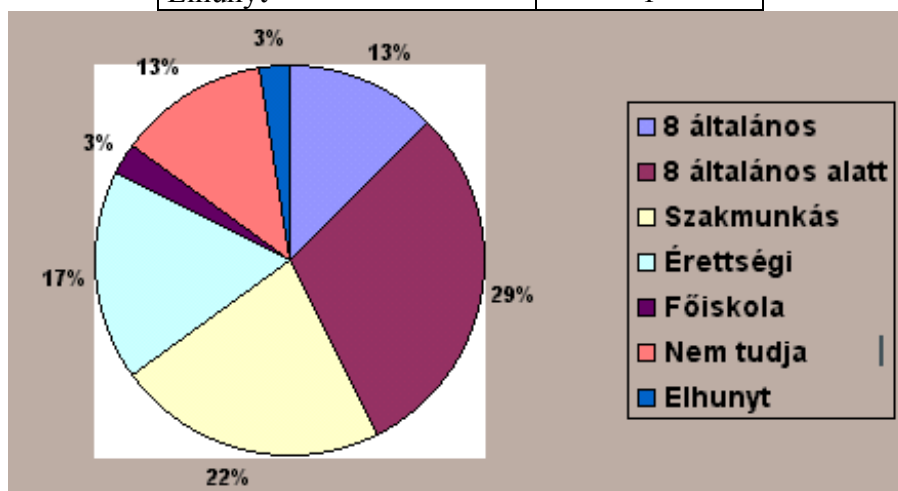
8.1.8 Az anyák iskolai végzettsége

| Iskolai végzettség | Fő |
|----------------------------|----|
| 8 általánosnál alacsonyabb | 8 |
| 8 általános | 18 |
| Szakmunkás | 6 |
| Érettségi | 2 |
| Nem tudja | 5 |
| Elhunyt | 1 |



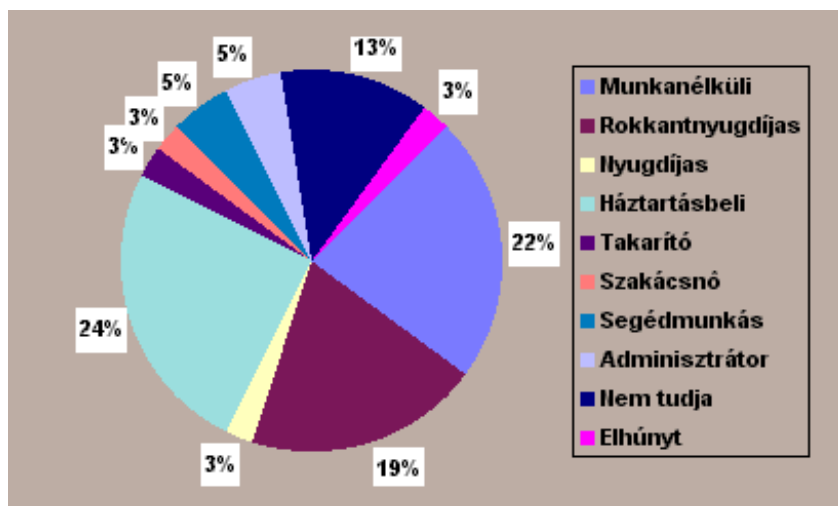
8.1.9 Az apa iskolai végzettsége

| Iskolai végzettség | Fő |
|--------------------|----|
| 8 általános alatt | 5 |
| 8 általános | 12 |
| Szakmunkás | 9 |
| Érettségi | 7 |
| Főiskola | 1 |
| Nem tudja | 5 |
| Elhunyt | 1 |



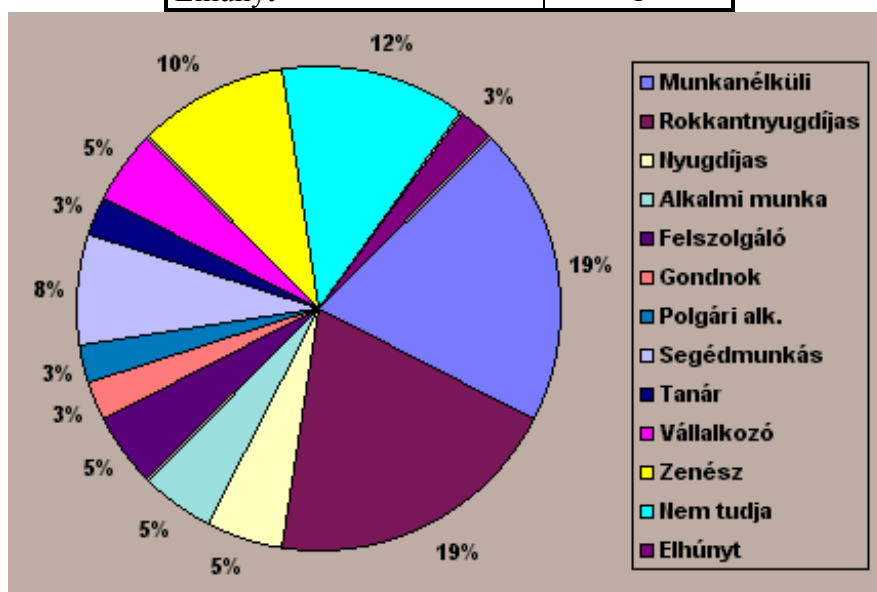
8.1.10 Az anya foglalkozása

| Foglalkozás | Fő |
|------------------|----|
| Munkanélküli | 9 |
| Rokkantnyugdíjas | 8 |
| Nyugdíjas | 1 |
| Háztartásbeli | 10 |
| Takarító | 1 |
| Szakácsnő | 1 |
| Segédmunkás | 2 |
| Adminisztrátor | 2 |
| Nem tudja | 5 |
| Elhunyt | 1 |



8.1.11 Az apa foglalkozása

| Foglalkozás | Fő |
|---------------------|----|
| Munkanélküli | 8 |
| Rokkantnyugdíjas | 8 |
| Nyugdíjas | 2 |
| Alkalmi munkából él | 2 |
| Felhasználó | 2 |
| Gondnok | 1 |
| Polgári alkalmazott | 1 |
| Segédmunkás | 3 |
| Tanár | 1 |
| Vállalkozó | 2 |
| Zenész | 4 |
| Nem tudja | 5 |
| Elhunyt | 1 |



Az anyák munkaerőpiaci helyzete szerint 67,5%-a inaktív, az apáknál ez az arány 45%.

Az anyák életkori megoszlása a mintában 39 és 57 éves, az apák pedig 39 és 66 éves korúak.

A 20 évesnél idősebb népesség iskolázottsága Magyarországon 1993-ban (%)

| Iskolai végzettség | Roma minta ⁴ | Saját minta | | Nem romák ⁵ |
|--------------------|-------------------------|-------------|------|------------------------|
| | | Anya | Apa | |
| 0-7 általános | 43 | 20 | 12,5 | 19 |
| 8 általános | 41 | 45 | 30 | 25 |
| Szaktanulmányok | 12 | 15 | 22,5 | 21 |
| Érettségi | 2 | 5 | 17,5 | 24 |
| Felsőfokú | 0 | 0 | 2,5 | 10 |

Az adatok összehasonlításából a következő konklúziókat vonhatjuk le:

- A be nem fejezett általános iskolai végzettség arányait tekintve nincs nagy eltérés a reprezentatív roma minta és a saját minta között. (Meglepő, hogy a magyar mintában is 19% nem végezte el az általános iskolát!)
- Az általános iskola elvégzésénél már a saját minta közel kétszerese a reprezentatív mintának, a jelentősebb eltérés pedig a középiskolánál kezdődik (szaktanulmányok, érettségizettek aránya), ezen belül is magasabb a férfiak aránya, mint a nőké.
- Ugyanez figyelhető meg a felsőfokú végzettségnél is, a nőknél nincs felsőfokú végzettségű a saját mintában, a férfiak aránya 2,5% (1 fő).
- Következtetésképpen levonhatjuk, hogy **a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok szüleinek iskolai végzettsége a 8 általános elvégzése után mindenütt magasabb, mint a reprezentatív roma mintában.**
- Feltételezhető, hogy ezeknél a szülőknél a magasabb iskolai végzettség megszerzése az asszimilációs stratégia része, ezért érdekeltek gyermekeik továbbtaníttatásában is.

A szülők iskolázottsági adataiból is látható, hogy **már a szülőkből is fokozott mobilitási energia és feltörekvési szándék tapasztalható, ez ösztönzi őket -gyakran nagy áldozatok árán is - gyermekeik taníttatására.**

8.1.12 A testvérek iskolai végzettsége

Feltételeztük, hogy egy családból csak az egyik gyermek képes nagy mértékű társadalmi mobilitásra, különösen igaz ez azokban a családokban, ahol mindkét szülő iskolai végzettsége nagyon alacsony.

A testvérek iskolai végzettsége változóban a legmagasabb iskolai végzettségű testvér iskolai végzettségét kérdeztük meg. Ezek az alábbi eloszlást mutatták:

| | |
|-----------------|----|
| 8 általános | 4 |
| Szaktanulmányok | 15 |
| Érettségi | 13 |
| Felsőfokú | 3 |
| Nem tudja | 5 |

⁴ A roma minta adatait a Kemény-Havas-Kerteszi 1993-94. évi reprezentatív cigánykutatásból vettük.

⁵ A nem roma adatok forrása: KSH Munkaerőfelvétel, 1993., In.: A cigányok Magyarországon, 1999. Kézdi Gábor: A roma fiatalok középiskolai továbbtanulása 219.p.

Bár az igaz, hogy összesen három esetben végeztek a testvérek is főiskolát, egyetemet, de a testvérek végzettsége általában valamelyes javulást mutat a szülőkéhez képest. A testvérek iskolai végzettségét a szülőkével összevetve **nem kaptuk meg azt az eredményt, mely szerint minél kisebb a szülők iskolai végzettsége, annál kisebb lesz a testvérek legmagasabb iskolai végzettsége.** Csak egy viszonylag gyenge összefüggés volt kimutatható az apa iskolai végzettségének egy felbontása és a testvérek végzettsége között: **annak az esélye szignifikánsan kisebb volt, hogy 8 általánost, vagy annál kevesebbet végzett apa gyermeke érettségizzen, vagy annál magasabbra jusson** (Pearson= 9,76, p<0,2.)

8.1.13 A hallgatók családi állapota

| | |
|----------------|----|
| Nőtlen/hajadon | 33 |
| Házass | 6 |
| Elvált | 1 |

A táblázatból látható, hogy a mintában csekély a házassok száma, holott, a roma kultúrában a házasságkötések többnyire fiatalon történnek, ezt az állítást igazolja **Moretti Magdolna**⁶ és munkatársainak kutatása, melynek adatai szerint a nők átlagosan 17,7 évesen, a férfiak pedig 19,6 évesen kötnek házasságot. A felsőoktatásban tanuló roma diákok „egyedülállóságának” oka az életmóddal hozható összefüggésbe. **Életpályájuk, karrierjük miatt a családalapítás ideje kitolódik.** Ez hasonlóságot mutat a nem roma felsőoktatásban tanuló fiatalokkal, ahol szintén a pályaidentitás és egzisztencia kialakítása megelőzi a családalapítást.

8.1.14 A tanulás mellett dolgozik

| | |
|------|-----|
| Igen | Nem |
| 28 | 12 |

A tanulás mellett a hallgatók nagy részének dolgoznia kell, a minta mintegy 66%- át tette ki ez az arány, szüleik anyagi támogatására mindössze négyen (9%) támaszkodhatnak. A tanulás anyagi háttérének biztosításához nagyban hozzájárul ösztöndíj támogatásuk (Soros Alapítvány, Romaversitas Program Láthatatlan Kollégium). A vizsgált mintában mindössze ketten nem kapnak ilyen jellegű támogatást.

8.1.15 Állandó lakhely szerinti megoszlás

| | |
|------------------------|-----------------|
| Főváros | 10 ⁷ |
| Megyeszékhely | 6 |
| Más vidéki város | 10 |
| Község | 9 |
| Nem tudja ⁸ | 5 |

⁶ Moretti Magdolna-Kurimay Tamás-Molnár Zsuzsanna-Szerdahelyi Ferenc: Az asszimiláció ára (Cigány betegek és családjuk körében végzett vizsgálatok) Pszichiátria Hungarica, 1997. 1. 12. évfolyam, 5-18.p.

⁷ A fővárosban születettek között 1 fő 6 éves korában került állami gondozásba.

⁸ 6 fő állami gondozott volt, ebből 5 fő születési helyét nem tudja.

Vidékről Pestre - gimnáziumból egyetemre: földrajzi mobilitás

A társadalmi mobilitás egyik jellemzője (vagy akár kizárólagos megjelenési formája) lehet a földrajzi mobilitás: a vándorlás a jobb lehetőségek felé. Az *állandó lakhely*, az *általános iskola végzésének helye*, a *középiskola elvégzésének helye*, majd az *első felsőoktatási intézmény*, ahova a hallgató a jelentkezését beadta, valamint a *jelenlegi anyaintézményének székhelye* egy jellemző utat írnak le vidékről Budapestre.

Érdekes, és a kis elemszám ellenére statisztikailag is szignifikáns összefüggés, hogy a **vidékiek (elsősorban azok, akik az általános iskolát vidéki városokban végezték el) nagyobb arányban jártak gimnáziumba** (ami hagyományosan az egyetemi tanulmányokra előkészítő oktatási forma), mint a budapestiek; a vidékiek közül nyolcan jártak szakközépiskolába és 14-en gimnáziumba, míg a Budapestiek közül csak egy hallgató végezte el gimnáziumban a középiskolát, nyolcan valamilyen szakközépiskolába jártak. A vizsgálati személyek közül 1 fő kiegészítő iskolában végzett, majd önerőből leérettségizett és később felvételt nyert az egyetemre. A vizsgálati mintában az általános iskola elvégzése után szakmunkásképzőben tanult tovább, majd utána érettségizett le 7 fő.

Ez az összefüggés - a változók közötti kapcsolatot khi-négyzet próbával tesztelve a Pearson-féle hányados 7,05, $p < 0.007$ szinten szignifikáns. Ez az összefüggés annál is inkább érdekes, mivel a gimnázium általában nem kedvelt az alacsonyabb státuszú szülők körében.

Egyébiránt az egész mintában mindössze négy olyan személy van, akinek szülei támogatják jelenlegi tanulmányait a felsőoktatásban; ebből a négy személyből hárman az előbbi csoportban azok közé tartoznak, akik a középiskolát gimnáziumban végezték el.

A földrajzi mobilitás egyirányú - ez az összefüggés annyira erős, hogy a minta elemszáma ellenére is nagyon magas szinten szignifikáns: akik vidéken végezték el az általános iskolát, azok, ha tehették Budapestre költöztek (állandó lakhely), akiknek vidéken van az állandó lakhelyük, azok mind vidéken is végezték el az általános iskolát (nem fordult elő, hogy valaki Budapestről vidékre költözzön). Azoknak, akik vidéken végezték el az általános iskolát, ma több mint kétharmaduknak Budapesten van az állandó lakhelye. Ez az összefüggés is szignifikáns ($p < 0,0002$, Pearson=19,62).

Az érettségi eredmények és a középiskola típusa között nem volt összefüggés, ugyanígy nem volt statisztikai összefüggés a szülők iskolai végzettsége és a választott középiskola típusa között.

Családi háttér - anyagi és kulturális tőke

A szülők iskolai végzettsége, a testvérek iskolai végzettsége és a tanulás jelenlegi feltételeinek (lakáshelyzet, kell-e dolgoznia munka mellett), összefüggéseit is kerestük. A szülők iskolai végzettsége - a hátrányos helyzetet figyelembe véve - átlagosan meglehetősen alacsony volt.

A hátrányos helyzet azonban ebben az esetben is halmozottan volt jelen; az apa és az anya iskolai végzettsége szignifikáns összefüggést mutatott: az esetek mintegy felében a két szülő iskolai végzettsége **megegyezett**, és nagy részében csak kis eltérés mutatkozott.

Nagy eltérés egy esetben sem volt az anya és az apa iskolai végzettsége között, és az általános iskolát, vagy még annyit sem végzett szülők nagyrészt ugyanabban a családban voltak megtalálhatók.

A vizsgált hallgatók körülbelül 1/3-1/3 arányban laknak kollégiumban, albérletben és szülőknél, mindössze 3 hallgató rendelkezett saját lakással, egyvalaki pedig hajléktalanszállóról járt egyetemre.

9 ISHU-ISHYIAMA TESZT

Az identitás, a kötődések és az önészlelés mérése.

A magyar mintában⁹ nem szerepelt a testvér az öt legfontosabb személy között, a roma mintában azonban a legtöbb választás a testvérekre esett.

9.1 Az öt legfontosabb személy az életedben

A legfontosabb személyek említésének gyakorisága

| | Az első öt helyen említett összes választás %-ban kifejezve |
|------------------------|---|
| Anya ¹⁰ | 72% |
| Apa ¹¹ | 65% |
| Testvérek | 102% |
| Nagyszülők | 12,5 |
| Egyéb rokonok | 17,5 |
| Szerelem, párkapcsolat | 52% |
| Barátság | 65% |
| Tanár, oktató | 25% |

Az eredmények alapján elmondható, hogy a családi és rokoni kötődéseknek rendkívül fontos szerepe van a roma családokban, ezt tükrözik saját eredményeink is. **Az anyákhoz (72%) való kötődés erőteljesebb, mint az apákhoz (65%).** A választások százalékos megoszlása hasonlóságot mutat a Tóth Vera által végzett nem roma egyetemisták választásaival (anya: 75%, apa: 55%).

A családi kapcsolatokon belül kiemelt jelentőséggel bírnak a testvéri kapcsolatok.¹²

A legfontosabb személyek között akár több helyen is megemlítik a testvéreket (102%).

Az **állami gondozottak esetében** - amennyiben egy nevelőotthonba kerültek az állami gondozásba vételkor és együtt is nőttek fel - **az egyedüli családi kötelet a testvérek alkotják.** Rendkívül szoros emocionális elkötelezettséget éreznek egymás iránt, és általában a legidősebb testvér pótolni próbálja testvérei számára a hiányzó szülőket.

A családban élőknel szintén nagyobb felelősséget kell vállalnia a legidősebb testvérnek a kisebbek felé. A szülők részéről elvárás a gyerekek felé, hogy a testvérek egymást segítsék, meghatározott feladatokat kell elvégezniük életkoruknak megfelelően (szükség esetén ennél korábban is). A családi feladatok terén minél több testvér van, annál nagyobb a feladatvállalás mértéke.

⁹ A magyar minta adatait Tóth Veronika: Identitás és jövőkép egyetemistáknál c. szakdolgozatából vettük.

¹⁰ Az anya esetében 36 főre vettük a mintát, mivel a hat állami gondozottnál ez a kategória nem értelmezhető

¹¹ Az apa esetében 36 főre vettük a mintát, mivel a hat állami gondozottnál ez a kategória nem értelmezhető

¹² A testvéri kapcsolatoknál már az állami gondozottakat is tartalmazza a minta.

A roma családstruktúrát nem a nukleáris, hanem a nagycsalád jellemzi, **a rokoni kapcsolatok szintén hangsúlyosak** (nagyszülők és egyéb rokonok, 30%).

A barátság szerepe (65%) egyrészt az életkori sajátosság miatt magasra értékelt, hiszen ebben az életszakaszban a kortársi kapcsolatoknak megnő a jelentősége, másrészt pedig **érzelmi elfogadást, megerősítést jelent az új szocializációs folyamatba való beilleszkedéshez.**

Szintén életkori sajátosság a szerelem, párválasztás, illetve párkapcsolatok jelentőségének megnövekedése, mintákban ez 52%.

A roma diákok esetében érdekes adat a tanárra, oktatóra eső 25% választási arány, amely kifejezi, hogy iskolai karrierjükben és sikerességükben meghatározó szerepe van a tanár egyéniségeknek.

9.2 A három legfontosabb tulajdon, vagy tárgy, ami hozzád tartozik

Az összes választások szám/fő/%

| | | Fő | % |
|----|--|----|-------|
| 1. | Megjelenés | 19 | 47,5 |
| 2. | Iskolai képzéshez szükséges tárgyak, felszerelések | 18 | 45% |
| 3. | Fontos személyektől kapott tárgyak | 16 | 40% |
| 4. | Művészeti tevékenységhez szükséges eszközök | 14 | 35% |
| 5. | Otthonhoz kapcsolódó tárgyak | 9 | 22,5% |
| 6. | Spirituális tárgyak | 6 | 15% |
| 7. | Személyes teljesítményhez kapcsolódó dolgok | 6 | 15% |

Az értelmezés hitelessége miatt meg kell említeni, hogy a vizsgálati személyek közül az első két helyen három, a harmadik helyen már öt fő nem választott „tárgyat, tulajdont” magának. Valószínűsíthető, hogy náluk a tárgyakhoz való kötődésnek nincs jelentősége. További érdekesség, hogy ezekből 2 fő állami gondozott volt, ez a szocializáció nem ad lehetőséget a „birtoklás”, a tulajdonnal való viszony kialakulására, mivel az állami gondozottak esetében a tárgyak (játék, bútor, stb.) nem válhatnak személyes tulajdonná.

A megjelenés „elsőrendűségét” többféleképpen értelmezhetjük. A roma családokban és általában a szegény kultúrában a gyerekek öltöztetése gyakran problémát és gondot jelent. Egyfajta **hiányérzet** fejeződik ki ebben a választásban. Másrészt **a jó megjelenés, egyfajta státuszszimbólum is**, a szociális jelentőség egyik mutatója. Harmadrészt, a jó megjelenés **fékezi a velük szemben megnyilvánuló előítéleteket.**

A rangsorban második helyre került az iskolai képzéshez szükséges tárgyak, felszerelések említése (45%). Ebben az esetben szintén elmondható, hogy „minél nehezebb valamit megszerezni, annál jobban kötődöm hozzá”. Az első kérdéshez hasonlóan ez a választás is egyrészt erről szól, hogy még az iskolai tanuláshoz szükséges felszereléseket is nehéz beszerezni, **másrészt pedig mivel a tanulás érték számukra, a hozzá kötődő tárgyak fontossága is megnő.**

Harmadik helyen (40%) az emocionális alapú tárgyi kötődés jellemzi a csoportot. A „jelentőségteljes másoktól” kapott tárgyak fontosak számukra.

9.3 Három legfontosabb tevékenység az életedben

| | | Fő | % |
|---|---|----|-------|
| 1 | Tanulás | 20 | 50% |
| 2 | Művészeti tevékenységek (festés, zene, írás, fotózás, tánc) | 20 | 50% |
| 3 | Társas tevékenységek (barátokkal, családdal való együttlét) | 18 | 47,5% |
| 4 | Olvasás | 12 | 30% |
| 5 | Munka | 8 | 20% |

A választási preferenciák szerint **életüknek két meghatározó tevékenysége van**, az első két helyen, **a tanulás és a kreatív művészi tevékenység** áll. A művészetekhez való vonzódásnak részben kulturális gyökerei vannak, **másrészt ezekben a tevékenységekben szereznek először sikerélményt, amely erősíti önértékelésüket és kompetenciaérzésüket, amely a tanulásban elért sikerességüket is fokozhatja.**

A választási preferencia alapja, hogy a mintában szereplő minden személy egyetemi tanulmányai mellett, valamilyen szinten folytatott, vagy ma is folytat művészi tevékenységet is. Tehetségük többirányú. Bár ilyen kutatásokat tudomásom szerint nem végeztek, de véleményem szerint ez az eredmény azt is jelentheti, hogy náluk a jobb és bal agyfélteke dominanciája azonos.

A harmadik helyen magas választási aránnyal szereplő **társas tevékenység fontosságát** a személyiség tesztek eredményei is alátámasztják, amely szerint szociábilisek, extrovertáltak és közösségi érzésük fejlett.

További **fontos tevékenység** számukra az **olvasás (30%)**, amely egyrészt **összefügg az egyetemi életmóddal és értékválasztással**, másrészt **fontos örömforrás.**

A legfontosabb tevékenységek között a legutolsó helyen szerepel **a munka**, amely sok esetben **az egyetemi tanulmányok folytatásának feltétele**, másrészt pedig **az önmegvalósítás részét képezi.**

A legfontosabb tevékenységekre adott választásokat indoklással kellett alátámasztani.

A preferencia sorrend a következőképpen alakult:

- Pozitív belső élményeket jelent: 29 fő választotta (72,5%),
- Kiválóság, kompetencia, autonómia érzés 15 fő (37,5%),
- Teljesítményérvzés, 10 fő (25%),
- Stresszoldás, ellazulás 7 fő (17,5%).

A választott tevékenységek közül a művészeti, a társas kapcsolatok és az olvasás jelent pozitív belső élményeket számukra, míg a tanulás, és a munka a kiválóság, kompetencia, autonómia és a teljesítmény élményével jár.

9.4 Három dolog, amit szerettek, vagy tiszteltek magamban

| | | | |
|---|---|----|--------|
| 1 | Affektív tulajdonság (őszinteség, gyengédség, érzékenység, segítőkészség) | 20 | 50,00% |
| 2 | Speciális társas és kommunikációs készségek | 16 | 40,00% |
| 3 | Kognitív tulajdonságok | 14 | 35,00% |
| 4 | Teljesítmény, tudás | 11 | 27,00% |
| 5 | Altruista tulajdonságok | 9 | 22,50% |

Választásaik eredményei szerint **elsősorban az interperszonális kapcsolatokban meghatározó tulajdonságaikat** tisztelik önmagukban. A humanitás, az érzelmi intelligenciából fakadó tulajdonságok, illetve a jó társas és kommunikációs készségek adják „önérték-tudatuk magját”.

9.5 Három dolog, amit mások értékelnek bennem.

| | | |
|------|------------|--------|
| I. | Affektív | 77,50% |
| II. | Kognitív | 40,00% |
| III. | Altruista | 32,50% |
| IV. | Eredetiség | 17,50% |

A két táblázat között három tulajdonság tekintetében van azonosság, bár ezek preferencia sorrendje nem azonos. A kiemelt tulajdonságok (önmagában értékelt és mások szerint értékelt) hasonlósága mutatja, hogy reális önértékeléssel, önismerettel rendelkeznek. **Véleményük szerint mások is érzelmi-lelki intelligenciájukból fakadó tulajdonságaikat tisztelik elsősorban, majd ezt követik az intellektuális képességek és teljesítményeik értékelése.** Úgy ítélik meg, hogy mások szemében proszociális, altruista „viselkedésük” szembetűnő és elismerésre méltó.

9.6 Úgy emlékezzenek rám, mint

| | | Fő | % |
|---|--|----|--------|
| 1 | Altruista tulajdonság, ill. viselkedés | 21 | 52,50% |
| 2 | Affektív tulajdonság | 17 | 42,50% |
| 3 | Teljesítmény, speciális tudás | 13 | 32,50% |
| 4 | Spirituális, transzperszonális tulajdonságok | 12 | 30,00% |
| 5 | Eredetiség | 9 | 22,50% |
| 6 | Pozitív szerepelvárások beteljesítése | 9 | 22,50% |
| 7 | Pozitív munkaszokások | 7 | 17,50% |

Ez a „mondat befejezés” megjelenítette, vagy előre vetítette az egész életükre vonatkozó élettervüket, életfilozófiájukat, értékpreferenciájukat a tulajdonságok szintjén.

„Azt szeretném, hogy a többiek úgy emlékezzenek rám, mint aki mindig önmaga tudott maradni.”

„... mint aki értelmesen élt, nem csak saját magával törődve, és önzetlenül tett másokért.”

„... mindent elkövetett mások boldogulásáért, ezzel alapozva meg saját boldogságát, aki szerette az életet.”

„... aki jó családapa, sikeres jogász, emberséges ember volt.”

A fenti táblázat első három alapértékét az altruista, az affektív és a kognitív választások jellemzik. **Fontos értéket jelent „élettervükben” az önzetlenség, áldozatkészség, ember-szeretet, a mások javán fáradozás, az érzelmi életük gazdasága, nyitottság, a mások szükségleteire való érzékenység.** A mintában résztvevőkre jellemzők a nagyon mély érzések, az emocionális gazdagság. Csak ezután követi a preferencia sorrendben a ráció és teljesítmény, vagyis a kognitív tulajdonságok.

Összehasonlító adatként érdemes megemlíteni **Tóth Veronika** elemzését, amely szerint a különböző egyetemek hallgatóinál eltérő a tulajdonságok választásainak aránya, pl. az altruizmus esetében a százalékos megoszlás szerint a leginkább altruisták (30,8%), a Szegedi

Élelmiszeripari Főiskola, a legkevésbé altruisták pedig (3,8%) a Színház és Filmművészeti Főiskola hallgatói.

További érdekesség, hogy az „altruizmus” azoknál az egyetemistáknál fontos, ahol a szülők iskolai végzettsége alacsony és feltételezhető, hogy a szülők társadalmi presztízse is alacsony.

9.7 Az öt legfontosabb csoport, amelyhez tartozol

A következő táblázat azt szemlélteti, hogy az öt legfontosabb csoport között a vizsgálati személyek hány százaléka említette meg az egyes specifikus csoportokat.¹³

| Csoport | Magyar minta (%) | Roma minta (%) | Magyar minta (választási preferencia) | Roma minta (választási preferencia) |
|------------------------------|------------------|----------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| család | 89% | 85% | 1 | 2 |
| barátok | 86% | 90% | 2 | 1 |
| iskola | 41% | 42% | 4 | 4 |
| hobby, szakkor | 13% | 5% | 9 | 12 |
| sportegyesület | 6% | 5% | 12 | 12 |
| hely, ahol felnőttem | 36% | 12% | 5 | 9 |
| városom | 22% | 20% | 6 | 7 |
| vallási közösségem | 20% | 10% | 7 | 10 |
| ez az ország | 36% | 20% | 5 | 7 |
| etnikai, nemzetiségi csoport | 4% | 75% | 13 | 3 |
| őseim | 8% | 10% | 11 | 10 |
| természet | 42% | 35% | 3 | 5 |
| világegyetem | 12% | 22% | 10 | 6 |
| isten(ek) | 15% | 7% | 8 | 11 |
| munkahely | 4% | 17% | 13 | 8 |
| egyéb | 8% | 17% | 11 | 8 |

A két csoport között szinte azonos preferencia sorrendet alkot a legfontosabb csoportok tekintetében a család, a barátok, és az iskola. **Rendkívül fontos azonosság a roma és nem roma egyetemisták között, hogy az iskola szerepe az életükben azonos (4. hely) helyen van.**

A barátok szerepének „túlhangsúlyozása” mutatja, **mennyire fontos a beilleszkedési, illetve akkulturalizációs folyamatban a többségi jelen esetben a befogadó kultúra tagjaival kialakított közeli, baráti kapcsolat.** Ez egy olyan kapcsolati- és védőháló ebben a folyamatban, amely pótolja azt a biztonságot és elfogadást, amit a család közelségének hiánya okoz.

Rendkívül nagy a különbség a két csoport között az etnikai, nemzetiségi csoport választás tekintetében. A nem roma mintában mindössze 4% tartja fontosnak, illetve meghatározónak a nemzetiségi hovatartozást.

¹³ Tóth Veronika: Identitás és jövőkép egyetemistáknál, Szakdolgozat, ELTE BTK 1996.

A roma diákok (75%) számára a 3. legfontosabb választás az etnikai hovatartozás.
Ennek magyarázatai:

- a romákhoz való tartozásuk egyrészt hangsúlyozott etnikai tudatosságukból fakad,
- az előítéletek és diszkrimináció megtapasztalása fokozza a csoporthoz való tartozás vagy érdekközösség érzését,
- a származás felvállalása könnyebbé és megélhetőbbé válik, amennyiben a szociális státusz, illetve presztízs ezt már megengedi.

Tágabb dimenzióban az „etnikai csoport”, és az „ország”, valamint a „hely, ahol felnőttem” közötti különbségek valószínűleg szintén az előítéletek alapszintű kognitív kategorizációs folyamataiban kereshetők (Park, és Rothbarth, 1981).

A mintánkban szereplő egyetemi hallgatók, bár a társadalmi integráció folyamatában a legsikeresebbek közé tartoznak, ennek ellenére detektálják a többség részéről a befogadás és elfogadás hiányosságait.

A **„hely, ahol felnőttem”** nem csak az előítéletek miatt kapott alacsony százalékot, hanem azért is, mert többségük nehéz szociális körülmények között (körfolyosós házak, közös WC., pincelakás, cigánysor, stb.) nőtt fel. Ennek asszociációi emiatt is negatívak.

További lényeges eltérés mutatkozott a csoport preferenciákban hobby, vallási közösség, világegyetem, Isten, munkahely és egyéb kategóriákban.

A **vallási közösség, az Isten és világegyetem** említésének gyakorisága közötti eltérést csak tentatíve tudtuk megítélni: valószínűsíthető, hogy a roma vallási misztikum és világnézet nyilvánult meg ebben a fokozott „kozmosz” azonosításban.

Emellett a keresztény vallás - különösen a pszichoanalitikus elméletek szerint -magában foglal egy autoriter mozzanatot, amelyet a roma fiatalok nem tudnak felvállalni. Az autoritás hiányzik a roma kisebbségi kultúrából - kivéve talán a nemek viszonylatát - emiatt az autoritatív isten fogalommal nem tudnak azonosulni.

A **munkahely és a hobby** szignifikáns különbségei az életmódbeli eltérésekből fakadnak: ezen fiatalok többsége hátrányos helyzetű, szemben a nem roma fiatalok többségével, a másik mintában, így korábban kényszerülnek aktív szerepvállalásra a munkaerőpiacon, kevesebb idejük marad a „nonprofit” szabadidős tevékenységre. Helyzetükből adódóan a felnőtté válás folyamata, az önmagukért való felelősségvállalás kényszerűsége miatt felgyorsul.

A legfontosabb csoport választásaik indoklása a következőképpen alakult:

Az önmeghatározás a valahová tartozás érzésén „keresztül” indokolja 28 fő, (70%), az etnikai csoport választást.

A családi csoport választás indoklásaként a biztonság, kényelem és támogatás érzését említi 25 fő (62,5%).

A barátokkal való együttlét élménye és öröme meghatározó az indoklásokban (22 fő, 52,5%).¹⁴

¹⁴ A csoportválasztások indoklásánál csak az első három legfontosabb választást kértük indokolni.

9.8 A három legfontosabb dolog, amit meg akarsz tenni az életben

| | | | |
|----|---|----|--------|
| 1 | Individuális (utazni, világot látni) | 32 | 80,00% |
| 2. | Minden, ami a családra vonatkozik, vagy fontos más személyekre utal | 29 | 72,50% |
| 3. | Személyes teljesítmény, amely egy kívánt cél, vagy társadalmi elismerés eléréseként jelenik meg | 28 | 70,00% |
| 4. | Egy foglalkozás, vagy iskolai/egyetemi karrier: | 15 | 37,50% |
| 5. | Self-en túli társadalmi elkötelezettség | 15 | 37,50% |

Az individuális válaszlehetőséget leggyakrabban a 3. helyen jelölték. Érdekes, hogy **a vizsgálati csoport individuális szükséglete elsősorban az utazás, szeretnének „világot látni”.** Ebben a választásban megint a lehetőségek hiánya, a korlátok megélése fejeződik ki. Ez egy fontos vágy az életükben, amely elsősorban anyagi okok miatt nem teljesülhet. **Másrészt ebben is megmutatkozik az a bizonyos „ kozmikus” tudat, amely a határtalan befogadására irányul.**

A preferencia sorrendben másodikként jelentkezik a saját család alapítása, nagyon **fontosnak tartják, hogy jövendő családjuk és gyermekeik jövője, harmonikus, boldog legyen.**

A harmadik helyre kerül a **választott hivatás beteljesítése,** fontos számukra, hogy az adott területen társadalmi elismerést érjenek el (70%).

A negyedik helyen szerepel **az egyetemi tanulmányok sikeres befejezése,** ennek „jelentősége” azért csökkent (37,5%), mert erre realisabb esélyt látnak.

Ugyanolyan arányban (37,5%/) szerepel a 4. helyen **a társadalmi elhivatottság, amely jelen esetben a saját népcsoportjuk életminőségének és esélyeinek javítását célozza.**

10 A COPING FAKTOROK ÁTLAGAI A SZTENDERD ÉRTÉKEKHEZ VISZONYÍTVA

| Coping faktor elnevezés | női átlag ¹⁵ | férfi átlag ¹⁶ | csoportátlag |
|--------------------------------|----------------------------|------------------------------|--------------|
| I. problémacentrikus | 2,85 | 3,00 | 3,20 |
| II. támaszkereső | 2,55 | 2,50 | 2,59 |
| III. feszültségkontroll | 1,60 | 1,60 | 2,89 |
| IV. figyelemelterelés | 1,65 | 1,70 | 2,10 |
| V. emóciófókusz | 2,45 | 2,30 | 1,90 |
| VI. emóció kiürítés | 2,03 | 1,80 | 1,74 |
| VII. önbüntetés | 1,98 | 2,20 | 2,08 |
| VIII. belenyugvás | 1,80 | 1,80 | 1,91 |

A kapott eredmények szerint a mintában a **problémacentrikus** megküzdés és figyelemelterelés kissé magasabb átlagos pontszámot kapott mint a nem-roma minta esetén. **Jóval jellemzőbb** (a sztenderd átlagnak majdnem kétszerese) megküzdési mód volt a **feszültségkontroll** mechanizmusú megküzdés.

Az eredményekből kitűnik, hogy **alapvetően az adaptív, a probléma megoldását célzó coping stratégiák jellemzik őket**. Sikerességüknek ez az egyik összetevője. Nem vitatható, hogy az emberi teljességhez, kiteljesedéshez hozzátartozik az érzések és gondolatok feletti uralom megtanulása, illetve azok helyes kezelése. *Gardner* szerint is az érzelmi kontroll és vágyteljesítés késleltetésének képessége nélkül nem képes teljesítményekre az ember.

Az átlagosnál lényegesen magasabb feszültség, vagy emocionális kontroll mértéke több szempontból is magyarázható. **Az új keretek, az új helyzet és elvárások ismeretlensége túlságosan nagy nyomást indukál, mivel a beilleszkedés komplex, sokrétű pszichoszociális alkalmazkodást kíván.**

A társadalmi integrációs folyamatok, jelenleg az iskolai beilleszkedésük során, **számos feszültséget élnek át, a háttérben mindig ott van a szorongás**, amely az új szerep feszültségéből és kihívásaiból adódik. Az egyetemi elvárásokhoz való alkalmazkodás folyamatában gyakran érzik magukat egyedül. Félelmeiket, szorongásaikat magukba zárják. **Ritkán van bátorságuk valakivel megosztani negatív érzéseiket**. Kompetencia érzésük hiányait nem merik felvállalni, mert azt gyengeségnek „fogyatékoságnak detektálhatná környezetük.

Emellett a roma csoportban nagy törekvés él az etnikai asszimiláció irányában, ezért a gyengeség megmutatásának gátlása, az érzelmek elrejtése ennek a törekvésnek, szocializációs stratégiának egy integráns része.

Nem jellemző a mintára, hogy érzelmközpontú, nem adaptív megküzdési módokkal éljenek egy-egy probléma, vagy fenyegető helyzetben.

Érdekes összehasonlító adatként szolgálhat *Moretti Magda* és munkatársai által vezetett „már említett” vizsgálat. Az ő vizsgálati mintájukat alkotó személyeket elsősorban érzelm és indulatvezérelt, sokszor acting-out cselekedeteket elkövető személyiségként definiálják. A mi

¹⁵ Oláh Attila: Coping vizsgálatok (1985)

¹⁶ Oláh Attila: Coping vizsgálatok (1985)

mintánkban az emóciófókuszú és acting-out viselkedés sztenderd átlag alatti értékeket mutat. A két vizsgálati minta között rendkívül fontos különbség az iskolai végzettség eltérése, mivel a saját minta csak felsőoktatásban tanulókkal készült, a Moretti-féle adatfelvételen pedig a vizsgálati személyek iskolai végzettsége kirívóan alacsony volt.

Valószínű, hogy a különböző megküzdési stratégiák preferálása egyéni szinten korrelál az intellektuális képességekkel és a személyiség kvalifikációjával.

10.1 Korrelációk a CPI-faktorok és a Coping-faktorok között

Az irodalmi adatok a coping-kérdőív III. faktora és a CPI-kérdőív Do, Sy, Sa, An, Es, Gi skálái között várnak összefüggést. Az alábbi korrelációs értékeket kaptuk e skálák között:

| | Do | Sy | Sa | An | Es | GI | Sc |
|-------------------|--------------|---------------|----------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------|--------------|
| COPING III | 0,236 | 0,1498 | -0,0036 | -0,31 p<0,05 | 0,2707 p<0,1 | 0,15 | 0,154 |

A coping III. faktora a feszültségkontroll: a személyiség stabilitásának a megőrzésére irányuló törekvés, a szorongáscsökkentés. A III. faktor szignifikánsan eltért a korosztály sztenderdjétől ($m(\text{Coping III.}) = 2,79$ a korosztályi sztenderd (férfi-nő összevonva) 1,6).

A feszültségkontroll (szignifikáns mértékben) csupán a CPI szorongás-faktorával korrelált negatív mértékben. Ez legalábbis a kérdőívek megbízhatóságáról informál minket: jelentős az átfedés a CPI An és a Coping III. tartalma között, a negatív korreláció a szorongás mértéke és kontrollja között evidens.

10.2 A személyiségváltozók megoszlása és összefüggései

| Skála elnevezés | Rövidítés | Sztenderd-átlag ¹⁷ | Csoportátlag |
|--|-----------|-------------------------------|--------------|
| Dominancia | Do | 46,7 | 53 |
| Státusz elérésére való képesség | Sp | 56,5 | 52 |
| Szociabilitás | Si | 49,9 | 55,3 |
| Önellfogadás | Sa | 52,6 | 53 |
| Jó közérzet | Wb | 46 | 46,1 |
| Megbízhatóság | Re | 49 | 39 |
| Szocializáltság | So | 48,7 | 41 |
| Önkontroll | Sc | 48,6 | 42,8 |
| Tolerancia | To | 52,5 | 45 |
| Jó benyomás keltése | Gi | 41,4 | 44 |
| Közösségiség | Cm | 45,7 | 53 |
| Teljesítmény elérés konformizmus útján | Ac | 46 | 48,4 |
| Teljesítmény elérés függetlenség útján | Ai | 55,8 | 56,5 |
| Intellektuális hatékonyság | Ie | 53,6 | 41,6 |
| Pszichológiai érzék | Py | 52,8 | 54,3 |
| Flexibilitás | Fx | 57 | 58 |
| Feminitás | Fe | 54 | 51 |

¹⁷ Egyetemi hallgatók (férfiak) Oláh Attila vizsgálata

| | | | |
|--|--|--|-------------|
| Az alábbi személyiségfaktorokhoz nem állt rendelkezésemre sztenderd eredmény | | | |
| Rugalmasság | | | 54,3 |
| Extroversio | | | 54,5 |
| Empátia | | | 52 |
| Stabilitás | | | 42 |
| VEZETŐI KÉPESSÉGEK | | | |
| Irányítóképesség | | | 52 |
| Frusztráció tolerancia | | | 50 |
| Szocializáltság | | | 46 |
| Felelősségtudat | | | 45 |
| Teljesítménymotiváció | | | 47 |
| Rugalmasság, önállóság | | | 50,8 |
| BIG FIVE SZEMÉLYISÉGFaktorok | | | |
| Szociális hatékonyság | | | 53,9 |
| Szeretet | | | 53 |
| Lelkiismeretesség | | | 44,7 |
| Emocionális kontroll | | | 43,5 |
| Intellektus | | | 52,2 |

A táblázat adatai alapján a személyiségjegyek csoportátlaga szerint személyiségük erősségei a következőképpen jellemezhetők:

Ambiciózus, domináns személyiségek, akikben erőteljes a fejlődési motiváció igénye. Extrovertáltak, kíváncsiság és feladatkereső attitűd jellemzi őket. Személyes értékeikkel tisztában vannak, megfelelő önismerettel rendelkeznek.

Rendkívül fejlett az alkalmazkodó képességük, gyorsan átlátják a lényegét, kognitív és viselkedéses szinten egyaránt. Jól tudnak alkalmazkodni a változásokhoz. Elsősorban a kreatív, alkotó energiákat mozgósító helyzetekben teljesítenek jól. Szabadság igényük és személyiségük szabadságfoka magas. A problémák megoldásában önállóságra, autonómiára törekednek. „Bensőből vezérelt” személyiségek, fontos számukra a függetlenség és kreativitás.

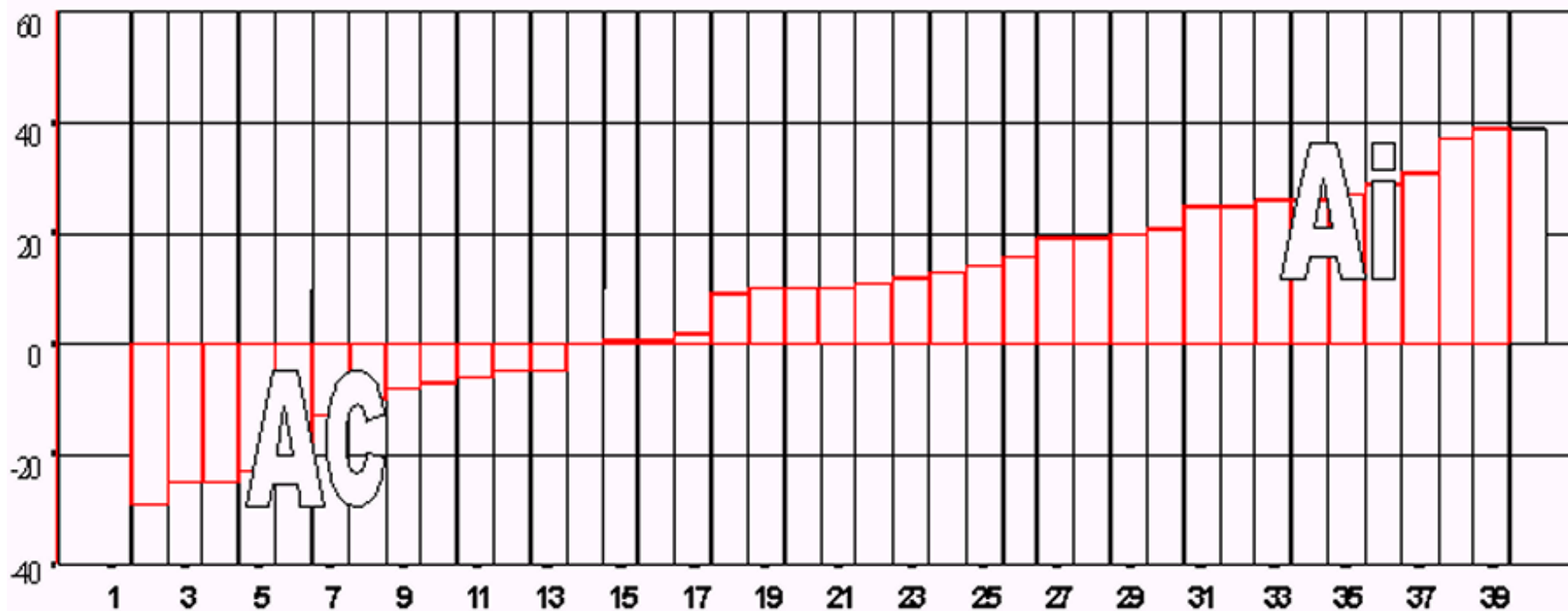
Interperszónálisan hatékonyak, fontos számukra a társas tér, közösségi érzékük fejlett, érzékenyen reagálnak mások élményeire, szükségleteire, érzékenyek embertársaik iránt. Szociálisak, fejlett a szeretet és érzelmi kötődésre való képességük és igényük. Közösségekben képesek irányító szerepet betölteni.

Tehetségük és kreativitásuk mellett, feltételezhetően a kultúra is ezeket a személyiségdimenziókat erősíti, a szocio-genetikus öröklésmenten folytán. A roma kultúrában a túlélés érdekében ezek a legfontosabb értékek.

Amennyiben a két mintát összehasonlítjuk, szinte teljes azonosságokat tapasztalhatunk a következő értékekben: a teljesítmény elérése függetlenség útján, és a flexibilitás. Mindkét személyiségdimenzió a kreativitás legfontosabb faktora.

A megküzdési stratégiák „minőségét” és a kreativitást egyaránt befolyásoló személyiségfaktor, az ún. külső-belső kontroll attitűd. Erről ad felvilágosítást a CPI tesztek két faktora, az Ai és az Ac. Az alábbi ábra szemlélteti a mintán belüli arányokat.

A belső és külső teljesítménymotivációk aránya



A CPI/AI - CPI/AC függvény (a teljesítménymotiváció belső-kontroll aspektusa) ábrázolása

Személyiségük gyengeségei:

Alacsonyabb csoportátlag értéket értek el: a megbízhatóság, a szocializáltság, az önkontroll, tolerancia és az intellektuális hatékonyság személyiségdimenzióit tekintve.

A megbízhatóság, a szocializáltság és az önkontroll alacsonyabb mutatói a szuperegó gyengeségét mutatják.

Várható volt, hogy a szocializáltság és a felelősség összefügg a korról vagy legalábbis eltérő képet mutat a két életkori korosztályban:

| Korrelációk a CPI és az életkori változók között | Életkor |
|--|---------|
| So | -0,1 |
| Re | 0,25 |

Tehát nem volt szignifikáns összefüggés a kor és a 'felettes én' faktorai között. Ez alapján úgy értelmezhetjük, hogy a szocializáltság faktorainak alacsony értéke az adott szocializációs út következménye, és nem függ az életkori sajátosságoktól. A szuperegó gyengeségének lehetséges magyarázatai feltételezésünk szerint tehát a következők:

A felettes én faktorok alacsonyabb átlaga **egyrészt a családi szocializáció másságából adódik**. A roma családok többségében a szabályok kezelése „rugalmasabb”, az „aktuális jelen” követelményeihez igazodik. A gyermeknevelésben sincsenek rideg szabályok és elvárások. A rendszerességet a gyermek szükségleteihez igazítják, és nem kívülről kényszerítik a gyermekekre.

A szuperegó a pszichoanalitikus definíció szerint a társadalom értékrendjének intrapszichés képviselője, ezért **a társadalmi normák beépülése függ a társadalmi távolságtól**. Minél inkább peremhelyzetű egy csoport, annál „kevesebb lehetősége” van a társadalmi értékrenddel való azonosulásra.

A CPI teszt értékei alapján **intellektuális hatékonyságuk is alacsonyabb**. Ez elsősorban az értelmiség szerep minta hiányaiból és az ebből fakadó kompetencia hiányokból ered.

11 MÉLYINTERJÚK ELEMZÉSE

A teljes vizsgálati csoportból 6 személlyel készítettem mélyinterjút, azzal a céllal, hogy mélyebben megismerhessem életútjukat, fejlődésüket, konfliktusaikat, céljaikat, stb.

Vizsgálati módszerként strukturált mélyinterjút készítettem, amely az életúton belül a következő fontos súlypontokra épül:

1. Gyermekkor
2. A szülők társadalmi helyzete, foglalkozása
3. Értékek, szkriptek a családon belül
4. Etnikai másság megélése,
 - a lakókörnyezetben
 - oktatásban
 - partnerkapcsolatban
5. Iskolai pályafutás
6. Beilleszkedés, pozitív élmények, kudarcok
7. Pályaválasztás, pályorientáció
8. Jövőkép, jövőorientáció

A mélyinterjúk valóban igényes és részletes feldolgozását terjedelmi korlátok miatt „nem tudom beilleszteni” a szakdolgozatomba, azonban ismerem ezek tartalmát, és néhány fontos következtetés levonható ezekből:

1. Az interjúkból leszűrhető, hogy a családok származástudata erős, azonban minden csoportban (oláh, beás, romungro) erős az asszimilációs törekvés. Ennek egyik példája, hogy bár a szülők beszélnek a beás, vagy oláh cigány nyelvet, de gyermekeiknek már többnyire nem tanítják meg, mert a szülő saját tapasztalatából tudja, hogy az anyanyelv is stigmatizálható (elsősorban az iskolában) és nehezíti az érvényesülést.
2. Senki sem születik „polgári” körülmények közé, jellegzetes lakóhelyi környezetük a cigánytelep, a városok külső részei, a falvakban a cigánysor.
3. A szülők mindenütt a „nulláról” kezdik, rendkívül nagy erőfeszítéseket tesznek azért, hogy gyerekeik „többre vihessék”, tovább tanulhassanak.
4. Amennyiben a családi légkör diszharmonikus, és a környezeti feltételek sem a legoptimálisabbak, belső forrásaik, képességeik jelentik a kompenzáció, illetve a fejlődés lehetőségét.
5. Iskolai pályafutásuk jellemzői közé tartozik, hogy mindenki integrált oktatásban vett részt, vagyis „megúszta” hogy szegregált cigány osztályba kerüljön.
6. A középiskola első időszaka szinte mindenkinél krízishelyzetet váltott ki, mivel ekkor szakadnak el családjuktól (kollégiumba kerülés). Az új követelményekhez és értékrendhez való alkalmazkodás belső feszültségek és konfliktusok árán történik, ekkor élik meg először az ún. kultúraütközést, másságuk és identitásuk válságát. Elbizonytalanodnak képességeikben, talajtalanná és magányossá válnak. Ez csak akkor oldódik, ha olyan kapcsolatokra és barátságokra találhatnak, amely megerősíti és átsegíti őket a váltás krízisében.

7. A későbbi életútjuk folyamán is szükségük van „fontos személyekre”, akik érzelmileg is elfogadják őket, felfedezik értékeiket, és támogatni tudják fejlődésüket, megerősítik önértékelésüket.
8. Belső erőforrásaik: rendkívül erős megküzdő képességük, pozitív személyiségjegyeik és tehetségük.

Bár tanulságos és élményszerű lett volna mindegyik interjút közölni és elemezni, a hat interjú közül a két legnehezebb életutat bejárt fiatal „önvallomását” írom le. Mindkettőből látható, hogyan jutnak el a „mélységekből a magasságokba”.

K.P.

„Vidéken születtem, A-n egy kis faluban, első gyermekként, furcsa kis falu volt, nagyon sok cigány, és sok rokon.” ... „Négy éves voltam, amikor megszületett az öcsém, utána a húgom, úgy emlékszem, hogy addig minden jó volt.” ... „Emlékszem nagy veszekedésekre, balhéra, azok elég rosszak voltak, és hogy apám nagyon keveset volt otthon, mert akkoriban zenélt és összevissza dolgozott.”

„ ... Hat éves koromtól már rájöttem, hogy nagyon nagy problémák vannak a családban. Olyannyira, hogy nekem kellett vigyázni a tesóimra, én adtam nekik enni és én pelenkáztam őket. Anyám is eltűnt, sokszor fogalmam sem volt, hogy hol van, csak azt tudtam, hogy egyedül vagyok.” ... „Apám az itt dolgozott Pesten, nagyon sokat voltunk nagyszülőknél, keresztapámnál, össze-vissza, végül elkerültünk abból a faluból. Akkor én maradtam anyámmal, apám pedig elvitte a két testvéremet. Számomra ez egy nagyon nehéz időszak volt, kallódtam jobbra-balra, volt olyan időszak, amikor egyszerre két iskolába jártam egy nap. Bár anyámmal maradtam, főleg a rokonok neveltek. Emlékszem olyan téli időszakokra, amikor csak napokig egyedül voltam és nagyon jó volt iskolában lenni, mert ott legalább valami körülvett. Önálló és magányos gyerekek éreztem magam, ugyanakkor egy vagány kisgyerek voltam, aki föltalálta magát.” ... „Aztán egy nap megállt egy nagy autó és én is fölkerültem Pestre az apámhoz. Harmadikos voltam akkor.”

„Kiderült, hogy van egy mostohaanyám, aztán elkezdtem itt iskolába járni, ami egy teljesen más közeg volt. Persze nagy szegénységben éltünk, nagyon kis lakásban laktunk, egy nagy ágyban aludtunk öten. Nekem folyamatosan dolgoznom kellett gyermekkoromban, én hordtam a vizet, a szenet, az olajat, a bevásárlást nekem kellett csinálni. A testvéreimre is mindig nekem kellett vigyázni. A nagytestvér voltam, akire minden rá volt bízva, de senki nem kérdezte meg, hogy van-e hozzá kedvem, vagy nincs.”

„... Az apám abbahagyta a zenélést, és azért hogy nála maradhassunk, és ehhez különböző dolgokat kellett felmutatni, lakást épített, munkahelye volt, nagyon keményen dolgozott. Egy lakatosipari vállalatnál dolgozott, ahol el is végezte aztán a szakmunkásképzőt. Ez nem lehetett könnyű váltás, mivel az egész család ilyen zenei örületben volt, mindegyiknek aki zenélt, abszolút hallása volt és ő volt a legtehetségesebb köztük.”

„Arra emlékszem, hogy nagyon szerettem iskolába járni, annak ellenére, hogy az iskolában kellett igazából megélnem, hogy cigány vagyok. Óriási kisebbségi érzéseim voltak, mert szegény ruhában jártam be, nem voltak olyan dolgaim, ami másnak megvolt, még arra is emlékszem, hogy rendes cipőm se volt, és ilyen női cipőben jártam iskolába, amit nagyon gyűlöltem, mert a mostohaanyám rám erőszakolt olyan dolgokat, amiket nem akartam. Módszeresen vert minket, napi szinten.”

„Hogyan védekeztél?”

„Azt hiszem, hogy inkább a focival, sporttal, játékkal.”

„A családban nem éreztem jól magam. Tizenkét éves koromtól kezdve rájöttem, hogy nem működik így ez az egész, ami van. Akkor én nagyon befelé fordultam és az osztályban volt az, ahol inkább jobban éreztem magam. Volt egy barátom, a J. az akkori mércével ők gazdag családnak számítottak. A zene volt, ami összekötött minket. Már akkor is imádtam a zenét, az ő az apja is zenélt, az apja mindig fölhevített hozzánk, náluk lógtunk. Láttam, hogy ők teljesen másképp élnek, láttam, hogy színes TV van, zene van, dobfelszerelés van és hogy egészen más az anyjával való kapcsolata. Az anyja nagyon jó szívű volt, mindig figyelt. Nagyon jól éreztem magam náluk, mindig szöktem otthonról, amiért iszonyú nagy veréseket kaptam, de nem érdekelt. Egy idő után az ember ezt megtanulja elviselni.”

„A J. anyja volt az, aki nagyon emberként bánt velem. Például a ballagás napján cipőt kaptam tőlük.” ... „De ugyanígy volt egy másik barátom, ahol szintén az ő anyja nagyon jó fej volt, pedagógus volt. Szóval volt egy-két ilyen család, ahova én bejárom, mindenhol otthon voltam.”

... „Biztosan innen van, hogy én elkezdtem másképp gondolkodni. Hetedik-nyolcadik környékén elkezdtem olvasni, amennyi könyv otthon volt, talán összesen harminc, ezeket mind végig olvastam. Mindegy volt, hogy mit, csak olvassak.” ... Volt egy kedvenc meggyfám hátul, akkor mindig azon ültem és olvastam, közben hallottam, hogy lent veszekednek.”

„Nyolcadikos voltam, amikor lakást kaptunk a Bakáts téren. Nagyon furcsa volt, egy háromszobás lakás és fürdőszoba is volt. Tizennégy éves voltam, amikor először fürödtem fürdőszobában. Annyira más érzés volt. Addig Pest külvárosi részében éltünk, most meg egyszer csak ott volt az autó, a villamos, meg minden. Az egészet meg kellett szoknom. Én visszajártam a régi iskolába, mert minden barátom ott volt. A nyolcadikban is elég jó bizonyítványom volt, annak ellenére, hogy nem is tanultam. Szerintem mehettem volna jobb iskolába, mint szakmunkás. De apám csak ebben tudott gondolkodni. Így aztán oda mentem, ahol ő tanult és szerkezeti lakatos lettem.”

„A szakmunkásképzőbe kezdtem járni, reggel hatra ott kellett lenni a gyárban, munkás emberekkel. Éreztem, hogy ez nem az én közegem, és sokkal másabb vagyok és azt is éreztem, hogy a barátaim azok mind egy helyre járnak iskolába, gimnáziumba.”

„Tizennégy évesen Te nem tudtad, hogy nem szakmunkásképzőbe kellene járnod?”

„Én azt sem tudtam, hogy van másik iskola. Szóval annyira nem volt információm és annyira nem mondta el senki, hogy más lehetőségeim is lehettek volna.”

„Milyen jellemzést küldtek rólad az általános iskolából?”

„Amikor elolvastam azt a jellemzést, amit az általános iskolai osztályfőnököm írt rólam, kő keményen le volt írva, hogy cigány tanuló és engem akkor nagyon sértett. Akkor ez engem nagyon bántott, hogy miért kellett odairni.”

„A szakmunkásképzőben nagyon jó eredményeket csináltam. Gyakorlati foglalkozásokon abszolút a legjobb voltam. Az osztályban volt még egy cigány srác rajtam kívül, aki egy verekedős, nagyszájú, vagány, csajozós gyerek volt. A félév végén a szakoktatóm egyszer csak azt mondta, hogy bocsánatot szeretne kérni tőlem, mert azt elején azt gondolta, hogy én is balhész leszek és hogy most teljesen meg van lepődve, és ez nekem nagyon jó erőt adott, meg jó motivációkat arra, hogy csináljam.”

„Az osztályfőnökön is igen jó fej volt, mindig figyelt rám és biztatott. Szervezd meg ezt, meg kell csinálni azt, legyél te az osztálybizalmi, sűröggél-forogjál, énekkarra jártunk, meg mindent csináltunk...”

„Aztán a második évtől nagyon nehéz volt, a GANZ MÁVAG -nál. Nyitott tető, nyáron megsültünk, télen megfagytam és vassal kellett dolgozni.”

„A zenének köszönhetem, hogy mégsem hagytam ott. Gitározni tanultam, a tandíjat az ösztöndíjamból és a megspórolt kajapénzemből fizettem. Akkor a tanárom volt, akire föl tudtam nézni. Meg persze a zene. Valami olyasmihez lett közöm, amihez kevés embernek... fölállni a pódiumra és megmutatni, ki vagyok igazából. A szakmunkásképző elvégzése után rögtön otthagytam a gyárat, és aztán elmentem egy hírlapfeldolgozó üzembe dolgozni, 6-tól 2-ig, délután pedig zeneórákra jártam. Húsz éves voltam, mikor megkaptam az OSZK vizsgán a B kategóriát, erre még az apám is felkapta a fejét, pedig ő utálta azt, hogy én gitározok. Ő hegedűt akart nekem tanítani, mivel cigány zenésznek akart elképzelni, de nekem a dzsessz volt a kedvencem, ebben sem követtem a családi hagyományokat.”

... „Attól tudtam más lenni, mert volt egy pár ember az életemben, akitől példát vehettem, és hogy nagyon korán föl tudtam fogni azt, hogy ez az egész sz...., ami otthon vesz körül, szóval, hogy a világ nem ilyen, nem hiszem, hogy csak rosszból, szegénységből és gyűlöletből álljon össze. Ezért kerestem azt, hogy mi van, hol lehet más, és persze a zene, a könyv, aztán a barátnő, a barátok, és egyáltalán a külvilág az, amiben azt láttam, hogy mennyivel nyugalmasabb. Meg ehhez egy bizonyos fajta öntörvényűség is kell. Hogy úgy lásd, hogy én ezt le tudom zárni, és azt hiszem, hogy akinek ezt kívülről kell meghatározni, annak sokkal nehezebb.”

... „A katonaság után elkezdtem megint dolgozni. Dolgoztam Hírlapfeldolgozó Üzemben, Közértben, Galvanizáló műhelyben, ahol a savtól lerohadtak a körmeim. Elegendem lett ebből is és akkor jelentkeztem a gimibe. Dolgoztam és tanultam...” „Arra döbbsentem rá, hogy ha az ember eljut egy fejlődési állapotba, nyitottá válik, s a vágyaiban, tudatában lévő dolgok megjelennek.”

„1995-ben érettségiztem. A gimnáziumi évek alatt egy olyan munkahelyen dolgoztam, amely teljesen új dimenziókat nyitott meg az életemben. Ennek köszönhetem, hogy megtanultam milyen, ha az embernek nincsenek anyagi problémái és szinte korlátlan lehetőségei vannak. Rengeteget utazhattam, jártam Egyiptomban és Európa összes országában. Léghőkezelő autóval mentem tárgyalni, de közben már nem tudtam, hogy én hová tartozom, mi az enyém, és mihez van közöm. És közben óriási belső konfliktust jelentett számomra, hogy ott vannak a testvéreim, akik akkoriban a teljes lecsúszás felé közeledtek és enni sem volt mindig nekik. Van-e jogom kaviárt enni, mikor ők éheznek? Ezekben a konfliktusokban magam is felőrölődtem és otthagytam az egészséget.”

... „1992 környékén megismerkedtem D.A.-val, s elkezdtem dolgozni, tanulni, a Patrin Magazinnál. Ez az élmény vezetett el az egyetemig. Médiaszakember szeretnék lenni, az egyetemet minden körülmények között be akarom fejezni. Mások ezt sikernek tartják, de én nem tartom magam sikeresnek, mert rendkívül nagy szélsőségek vannak bennem. Sokkal többet kihozhatnék magamból, de ebben megakadályoz, hogy szerintem van bennem egy ilyen neurotikus vonás, félelmeim vannak, például a képességeimmel kapcsolatban. Még mindig nem vagyok biztos abban, hogy amit tudok, vagy gondolok az jó és tényleg valóság lehet.” Csak nemrég jutottam el oda, hogy alapvetően jóban vagyok magammal, most már szeretem saját magamat. Sikeres talán egyetlen területen vagyok, hogy az emberekkel nagyon jók a viszonyaim, engem mindig is az emberek érdekeltek.”

„Másképp mindig nagyon fontos volt az életemben a kontroll, hogy a helyzeteket kívülről, belülről értékelni tudjam. Ilyenkor hihetetlenül fontos az agyam. Azt is érzem, hogy én valamit a fejembe vettem gyermekkoromban és meghoztam a döntést, hogy másképp fogok élni.”

„Elsősorban önmagamra számítok, innen van az erőm is. Én nem gondolkodom csoportban, abban hiszek, hogy az embernek önmagában egészsznek kell lennie, s csak ezután lehet közöm a tudáshoz, a jóhoz, az emberiséghez.”

„Arra törekszem, hogy a jóhoz legyen közöm, a pozitív közös emberi tudathoz, de ez csak akkor hozzáférhető számomra, ha már belül jó minőségeket teremtettem. Én abszolút ilyen kozmopolitának érzem magam. Ezért is vagyok nyitott és befogadó. Másképp nekem nagyon fontos, hogy valamit alkossak. Később valami olyasmit szeretnék csinálni, ami azért jön létre és azért működik, mert azt én működtetem.” De ehhez túl kell lépni a félelmeken és a korlátokon. Ezért van szükség a kontrollra, önmagad kontrolljára.”

„Én abban hiszek, hogy a léleknek vannak szintjei, és ha nem tudod elérni azt a bizonyos szintet, akkor nincs fejlődés és nem ugorhatsz tovább.”

„Ez nem egyszerű és nem konfliktusmentes út. Ha elakadok mindig a barátok, az emberek, és a zene, amely segít továbblépni.”

P. J.

P. J. 34 éves, nevelőotthonban nőtt fel. Szüleiről, gyökereiről semmit sem tud. Nem tudja, miért lett állami gondozott. Születésétől hat éves koráig szinte minden emlékképet „törölt” az agya. A mai napig nem dolgozta fel, hogy a román és állami gondozottak csaknem kötelező gyógypedagógiai iskolájába utalták. A nevelőotthoni környezet sivársága a „gyógyos” iskola hátrányai ellenére soha nem adta fel, hajléktalanként érettségizik. Számára beteljesült csoda és egyben igazolás is, hogy felvették az egyetemre. Filozófiát és összehasonlító irodalmat tanul. Emellett zeneszerzéssel foglalkozik, most is a könyvekhez menekül, család helyett a kollégium az otthona.

„Életem folyamán mindig olyan körökben és közegben közlekedtem, ami abszolút nem fogadott el. Valahogy kilógtam a sorból. Ez az élet minden területére vonatkozik. Persze nagyon veszélyes volt különböznöm. Sokat is kaptam érte a fejemre. Ez legtöbbször verbális agresszióban nyilvánult meg, hülye cigány úgysem lehet belőled semmi, sárgacsíkos mellényben fogod végezni az életedet, utcát fogsz söpörni, mire játszod meg magad. Senki vagy, mondogatták.”

„Ami miatt mégsem hódoltam be, azt hihetetlen nagy makacsságomnak köszönhetem. A fanatizmus, hogy csak azért is a „csak azért is”-nek a legerősebb változata és önmagam ismerete. Belülről tökéletesen éreztem, hogy nem való vagyok ide, én ennél többre vagyok képes, én ennél sokkal színesebb vagyok. Az érzések az úgynevezett grandiózus értékek, amik bennem voltak, ezekből merítettem. Hittem benne, hogy nekem lesz igazam.”

„Ezen az úton nem voltak segítők, hiszen még háttérrel sem volt. Zacis háttérrel nehéz barátokat találni. Csupán néhány emberrel találkoztam, aki példát jelentett számomra. Persze kellenek emberek, de én csak magamra számíthatok, szörnyű élményem volt és rengeteg megaláztatást kaptam mikor 14 évesen a Baranya Megyei Építőipari Vállalat Energetikai Villamos Üzemébe kerültem, ahol villanyszerelők mellett voltam segédmunkás. Hogy túléljem, álarccokat öltöttem magamra. Megjátszottam a doktort, sosem fogom elfelejteni, fehér köpenyben jártam és felsőbbrendűnek tartottam magam a munkatársaimnál. Bosszantott, hogy ha komoly zenét akartam hallgatni, akkor mindig kikapcsolták a rádiót, emellett

természetes, hogy védtelen voltam, a durvaságukkal és az előítéleteikkel szemben. Míg ők sörözni, borozni jártak, én addig nem voltam rest elmenni a zeneiskolába, könyvtárakba járni. Hiányoztak az emberi kapcsolatok, de felmértem, hogy mik a lehetőségeim. „

„Hat évet dolgoztam az Energetikai Villamos Üzemben. Kilátástalanság, nihilizmus. Tovább akartam tanulni művészeti gimnáziumban, természetesen nem támogatták továbbtanulási szándékomat. 4,8-as átlaggal csak segédmunkás lehettem.”

„Aztán mikor nem bírtam tovább a segédmunkás lét korlátaival, összetéptem az összes bizonyítványomat és egy szál ingben és nadrágban Budapestre jöttem. Utamat továbbra is az építőipar határozta meg, mivel ott volt munkásszállón lakásra lehetőségem. Ezen a helyen találkoztam valakivel, aki bevitt a vállalat kórusába. Itt a karvezetőnő nagyon sok feladattal bízott meg és ettől végre először fontosnak éreztem magam. Nappal dolgoztam, kettőre rohantam a zeneiskolába, este pedig énekeltem a kórusban. Akkor határoztam el, hogy elkezdem a gimnáziumot.”

„Engem nagyon sokáig utált és gyűlölt. Aztán rájöttem arra, hogy ez nem pontosan így van. Így mintha könnyebb lenne vágyakozni is. Mire vágyom? Vágyom arra, hogy ahogy növekszik a tudásom, soha ne felejtsem el azt, hogy mit nem tudok. A bölcsesség eredete az isten félelme. Ez a jó öreg Szókratész bácsi mondta, ezért tudok a szenvedésekből is erőt meríteni. A szenvedések által erősödtem meg. Az újabb és újabb megpróbáltatások és kihívások, védelmet, védőruhát, védőpajzsot képeznek körülöttem. Ha valami kudarc érne akkor nem fogok összeroskadni. Öröm számomra, hogy ennyi megrázkódtatás után lekezeltként, lepusztultként, a társadalom perifériájáról, kisegítő iskolásként, szellemileg elmaradott gyermekként felvételt nyertem az egyetemre. Ez számomra óriási öröm, még akkor is, ha egy pszichológus kimazolázná az egészről azt, hogy valószínűleg a bizonyítási vágy elterebélyesedése van a siker mögött.”

„Mióta egyetemre járok, azóta viszonylagosan elégedett vagyok. Egyre jobban látom, hogy mi minden lakozik bennem, s egyre jobbak az emberi kapcsolataim is. Nem mindig volt ez így. Most elfogadnak. További örömet ad, hogy nem kettesekkel zárom a tan éveimet, és persze a művészet, a zene és az irodalom. Most érzem, hogy amerre tartok, az jó út. Ilyen kis sikerekből, ilyen kormos kis csillagokból áll össze az én égboltom. Most már azt is másképp élem meg, hogy cigány vagyok. Nem szeretnék elszakadni a gyökerektől, vagy kiszakadni a cigányok közül, mert ott van a homlokom, amit nem moshatok le és nem is akarok lemosni. Rájöttem, hogy én testben és lélekben is cigány vagyok. Ma már nem stigmatizál, ha büdös cigányoznak, olykor az egyetemen is. Persze azt is érzem, hogy határmezsgyén mozgok, tehát se ide, se oda nem tartozom igazán. Nem tartozom ahhoz a közegehez, ahol fizikailag léteztem és felnőttem, mert sem nevelőotthonban sem a munkásvilágban nem voltam otthon, de nem tartozom a fehér köpenyes értelmiségiek közé sem. Határsávon közlekedek, ahol mind a két határszélen másfajta közösség emberei vigyáznak arra, hogy sehova se léphessek be.”

„Ma már talán látom mi a feladatomban az életben. Leginkább az, hogy példát mutassak, hogy igenis lehet minden pusztító erő és minden romboló környezeti hatás ellenére is talpon lehet maradni, és nem feltétlenül kell lopnom, vagy az ördöggel cimborálnom.”

„Nagyon szeretnék tanítani, de szándékomban áll tudományos munkát is publikálni, zeneműveket írni, számomra az az élet, hogy bölcsességben és alázatban való életművet hagyjak magam után. Értelmet és érzelmet szeretnék építeni, semmiképpen sem rombolni. Még mindig nem érkeztem meg, tudom, hihetetlen nehéz és göröngyös utak vezetnek tovább, az én életemben élni annyi, mint túlélni.”

12 ÖSSZEFOGLALÁS - TANULSÁGOK

Dolgozatomban a felsőoktatásban tanuló roma fiatalok sikeres iskolai, illetve társadalmi beilleszkedésének okaira kerestem a választ. Azokra a külső környezeti (család, iskola, kultúra) és belső, személyiségen belüli faktorokra (megküzdés, személyiségértékek) helyeztem a hangsúlyt a vizsgálat során, amely hipotézisem szerint lehetővé teszi a társadalmi integrációt és mobilitást.

A kis minta - 40 fő - nem teszi lehetővé, hogy általános érvényű „igazságokat” fogalmazzunk meg, de néhány fontos konklúzió és tanulság mindenképp levonható a vizsgálatból.

Sikerességük titka

Sikerességük fontos összetevője, hogy alapvetően adaptív, a probléma megoldását célzó coping stratégiák jellemzik őket.

A mobilitás útjában álló és feszültséget okozó akadályok legyőzésében rendkívül erős feszültségkontrolláló képességük segíti őket, amely egyaránt jelenti az érzelmek, a szorongás regulációját, ami a társadalmi mobilitással járó stresszhatások sikeres kezeléséhez szükséges. A feszültség kontrollja segít abban, hogy a negatív hatások, előítéletek, a mobilitás útjában álló gátak, az előttük álló hosszú út reménytelensége ne dezorganizálja a személyiségüket, segítsen fenntartani a boldoguláshoz szükséges objektív döntések feltételeit.

Indulási helyzetüket és preferált megküzdési stratégiáikat figyelembe véve, keményen helytálló személyiségek.

Személyiségük további fontos értéke és „mozgásszabadságuk” fontos eredője, hogy úgynevezett ***belső kontrollal rendelkező*** személyiségek. Viselkedésüket ezért belső célok, vágyak, saját értékrendszer irányítja, és nem a rájuk ható olykor negatív környezeti-társadalmi nyomás. ***Fejlett érzelmi intelligenciával és interperszonális kultúrával rendelkeznek*** (szociábilisek, proszociálisak), amely szintén segíti előrehaladásukat.

Kreativitásuk teszi lehetővé a kihívásokra való pozitív reagálást, a motivációt és elkötelezettséget, az adott pályával való azonosulást.

A mobilitás ára

E fiatalok speciális helyzetének ***rizikótényezői*** nem nyilvánvalóak első látásra, hiszen mind a roma fiatalságon belül, mind általában kortársaikhoz viszonyítva, magasabb státuszban vannak, objektíve sikeresebbek. Ennek ellenére a vizsgálatok eredményei többfajta rizikótényező előfordulására világítottak rá.

Iskolai pályafutásuk során már a középiskolától kezdve az egyetemi beilleszkedésig számos konfliktus- és krízishelyzetet élnek át, abból adódóan, hogy ***minden egyes iskolaváltás kultúra- és életformaváltást is jelent életükben.***

Az új követelményekhez és értékrendhez való alkalmazkodás mindig belső feszültségek és konfliktusok árán történik. Ekkor élnek meg először az ún. kultúraütközést, másságuk és identitásuk válságát. Elbizonytalanodnak képességeikben, talajtalanná és magányossá válnak. Ez csak akkor oldódik, ha olyan kapcsolatokra és szövetségesekre találnak, amelyek megerősítik és átsegítik őket a váltás krízisében.

További rizikófaktort jelent életükben, hogy szüleik anyagi támogatására nem számíthatnak, tanulásuk anyagi feltételeit maguknak kell megteremteni. A többszörös megterhelés mellett nem jut idejük a pihenésre, feltöltődésre, ***életformájuk és életmódjuk nem követi diáktársaik életformáját.***

Ezt bizonyítják a vizsgálat „vonakoztatási csoportok”-ra adott válaszaik is. A mintát alkotó fiatalok szegényesebb társadalmi kapcsolati rendszerrel rendelkeznek és lényegesen kevesebb időt töltenek el szabadidős tevékenységgel, mint kortársaik.

A folyamatos megterhelés, *az állandó megküzdés „kényszere”* pozitív megküzdési stratégiáik ellenére, *hosszú távon kifáradáshoz vezethet*, amelynek következményei a célok feladásától a pszichoszomatikus sérülékenységig vezethetnek.

Összefoglalóan, helyzetük részletesebb elemzése azt mutatta meg (lásd mélyinterjúk), hogy igazán *sem ahonnan elindultak, sem ahová érkeztek, nem igazán saját környezetük*. Asszimilációs törekvéseiknek eredményessége gyakran megkérdőjeleződik az őket ért diszkrimináció hatására. Származásukat gyakran stigmaként kell megélniük a többségi csoportokkal való interakciókban, ennek következtében kevesebb „stroke”-ot kapnak életük folyamán. Ennek következménye, hogy igazán egyetlen vonatkoztatási csoportot sem tudhatnak magukénak, *identitásuk társadalmi oldala problémás. Ezért annyira fontos és túlhangsúlyozott etnikai hovatartozásuk*.

Kultúra és megküzdés és egy új identitás - egy lehetséges megoldás alapjai

Szociokulturális másságuk nemcsak hátrányt, de előnyt is jelent.

A kultúra pozitív hatásai is megjelennek az eredmények tükrében (amire az ISHIYAMA teszt válasza utalnak), mint például a világnézet és hitvilág „kozmosz” jellege amely a pozitív, „továbbvivő” érzések megtapasztalásának lehetőségét jelenti, egészen konkrét szocializációs jellemzőkig. Ilyen például *a család érzelmi és kommunikációs tőkéje*, amely a roma kultúra tradícióiból táplálkozik.

Életükben rendkívül fontos szerepe van a családi és rokoni kötődéseknek, ezen belül is az anyához és a testvérekhez fűződő kapcsolatoknak. A család, ha anyagilag és szellemileg nem is tudja támogatni a fiatalot a mobilitás útján, mindenképpen meleg, támogató környezetet jelent a fiatalok számára.

A kultúra további fontos értékei, mint *a művészetek iránti érzékenység és fogékonyság*, egyaránt segítik őket abban, hogy kreativitásuk kiteljesedjék. Ezt bizonyítja, hogy a mintában szereplő fiatalok nagy része, a tanulás mellett, ma is zenél, fest, ír, fotózik, stb. Ezek számukra olyan belső örömet adó tevékenységek, amelyek valódi élménykvalitások, a flow megéléséhez vezetnek.

A fentiek alapján, ezért *az intervenció és a társadalmi programok orientációja nem a kulturális másság és hátrányok ellen kell, hogy irányuljon*. (Annál is inkább, mivel a társadalom által kódolt hátrányok nem elsősorban a kultúrában, hanem az egzisztenciális, szociális létükben keresendő.)

Sokkal inkább egy új identitás kialakítása lehet a cél, amely minőségében más, mint az előítéletektől sújtott, sérült, nem bevallott, illetve a túlhangsúlyozott etnocentrikus identitás.

A bikulturális szocializáció akkor pozitív, ha a személyiség értékei az egyén választásai nem függenek a származástól és a szociális helyzettől.

A valódi egyenjogúság és esélyegyenlőség a többség és kisebbség számára egyaránt nyertes életpozícióhoz kell, hogy vezessen, amely nem más, mint az OK vagyok, OK vagy.

13 IRODALOMJEGYZÉK

- [1] **Berne, Eric:** *Emberi játszmák*, Gondolat, Budapest, 19994.
- [2] **Carver, C.S.-Scheier, M.F.:** *Önmegvalósítás és önértékelés* (In.: Ch.S.C.-M.F.Sch.: Személyiségpszichológia VII. rész, 14. fejezet, ford. Albert Ágnes, Szerk.: Nagy János-V. Komlósi Annamária) Osiris Kiadó, Budapest, 1998. 376-405.p.
- [3] **Csalogh Zsolt:** *A magyar-cigány együttélés múltja és jelene*, előadás a Közgazdaságtudományi Egyetem „P’Drom” (Az úton) című konferenciáján, 1991. április 13. (Kézirat)
- [4] **Csongor Anna-Kravjánszki Róbert:** *Szegregáció az általános iskolában, Cigány osztályok Magyarországon* (Kutatás közben No^o152., Az Oktatókutató Intézet sorozata, Budapest, 1991. 5-42.p.
- [5] **Csongor Anna:** *A cigány gyerekek iskolái* (In: Cigánylét-Műhelytanulmányok) Magyar Tudományos Akadémia Politikai Tanulmányok Intézete, Budapest, 1991. 179-200. p.
- [6] **Erdős Kamill** *Cigánytanulmányai*, A Gyulai Erkel Ferenc Múzeum Kiadványai 78. sz. Szerk.: Vekerdi József Békéscsaba, 1989. 17-262. p.
- [7] **Erős Ferenc:** *Pszichológiai szempontok és problémák a magyarországi cigányság helyzetére vonatkozó kutatásokban* (In: E.F. A válság pszichológiája) T-TWINS Kiadó, Budapest, 1993. 126-146.p.
- [8] **Erős Ferenc:** *Az etnikai identitás néhány szociálpszichológiai problémája* (In: Szociális munkás képzés, Megismerés, előítélet, identitás) Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény - Tanári kézikönyv, Szerk.: Erős Ferenc, Wesley János Lelkészképző Főiskola, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1998. 395-403.p.
- [9] **Erős Ferenc:** *A (zsidó) identitás labirintusai*, (In: Pszichológia-élettörténet és megismerés) Tamulmányok Pataki Ferenc tiszteletére - identitások, Scientia Humana, Budapest, 1998. 143-151.p.
- [10] **Forray R. Katalin: - Hegedűs T. András:** *A cigány etnikum újjászületőben*, Közoktatási Kutatások - Tanulmány a családról és az iskoláról, Akadémia Kiadó, Budapest, 1990.
- [11] **Forray R. Katalin: - Hegedűs T. András:** *Cigány gyermekek szocializációja*, Aula, Budapest, 1998.
- [12] **Fromm, Erich:** *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics* 1947, magyarul: E.F. *Az önmagáért való ember - Az etika pszichológiai alapjainak vizsgálata*, Ford.: Gellériné Lázár Márta, Napvilág Kiadó, Budapest, 1998.
- [13] **Goleman, Daniel:** *Érzelmi intelligencia*, Ford. N. Kiss Zsuzsa, Lélek Kontroll-Háttér Kiadó, Budapest, 1997.

- [14] **Heller** Ágnes: *Az idegen*, Múlt és Jövő Lap-és Könyvkiadó, Budapest, 1997. 62-79.p.
- [15] **Herskovits** Mária: *Teljesítőkézség, kreativitás, tehetség*, (In: Dr. Ritoók Pálné-Gillemontné dr. Tóth Mária: *Pályalélektan - Szöveggyűjtemény*, ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 279-293.p.
- [16] **Ishiyama**, I.F.: - **Westwood**, M.J.: *A kliens megerősítésére irányuló kommunikáció fokozása: segítségnyújtás a más kultúrába beilleszkedni kényszerülő elkedvetlenedett klienseknek*, Ford. Kovács Veronika, kézirat, 1-23.p.
- [17] **Karsai** László: *A cigánykérdés Magyarországon 1919-1945. Út a cigány holocausthoz*, Scientia Hungariae-Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest, 1992. 7-197.p.
- [18] **Kézdi** Gábor: *A roma fiatalok középiskolai továbbtanulása*, (In: A cigányok Magyarországon-Magyarország az ezredfordulón N° I. 2. Rendszerváltozás, piacgazdaság, társadalom, politika - Az életmód, az életvitel, a kultúra, a tudat alakulása - A roma népesség helyzete címmel, 1997. november 19-én rendezett konferencia előadásai alapján összeállította: Kemény István, Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián, MTA Budapest, 45-71.p.
- [19] **Kovács** Alexandra - **Málik** Adrienn: *Az akkulturalizáció jelensége - Magyarországon tanuló külföldi diákok vizsgálata*, (In: Felsőoktatási Diáktanács Országos Konferenciája, Budapest, 1997. november 10-11.) A Felsőoktatási Tanács Egyesület 1. sz. kiadványa, 25-47.p.
- [20] **Kulcsár** Zsuzsanna: *Korai énefejlődés és személyiségzavarok*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- [21] **Landau**, Erika: *Bátorság a tehetséghez*, Calibra Kiadó, Budapest, 1997.
- [22] **Oláh** Attila: *A „Kalifornia Pszichológiai Kérdőív” hazai alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok*, Akadémia Kiadó, Budapest, 1985.
- [23] **Oláh** Attila: *A coping kérdőív*, 1985.
- [24] **Oláh** Attila: *Szorongás, megküzdés és megküzdési potenciál*, Kandidátusi disszertáció, Kézirat, Budapest, 1993. 3-129.p.
- [25] **Pataki** Ferenc: *Identitás-személyiség-társadalom*, (In: Az identitás kettős tükrében) TIT, Budapest, 1998. 17-38.p.
- [26] **Radó** Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*, Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára, Kézirat, Budapest, 1997. 18-19.p.
- [27] **Radó** Péter: *Röpirat a cigányságról*, Beszélő, III. Folyam, III. évfolyam, 2. szám, 1998. február, 40-44.p.
- [28] **Dr. Ritoók Pálné**: *Ifjúkori identitás és pályaszocializáció* (In: Dr. Ritoók Pálné-Gillemontné dr. Tóth Mária: *Pályalélektan Szöveggyűjtemény*, ELTE BTK, Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 48-68.p.

- [29] Ritoók, M.-Kádár, J.: The characteristic features of identity development and self-perception among thirteen and sixteen year old children in Hungary, Lóránd Eötvös University, Department of Career Socialization and work Psychology,
- [30] **Réger Zita**: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*, Akadémia Kiadó, Budapest, 1990. 5-166.p.
- [31] **Réger Zita**: *Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*, Iskolakultúra, Természettudomány, N° 36. V. évf. 24. szám, 1995. december 102-106.p.
- [32] **Stewart, M. S.**: *Daltestvérek, Az oláh cigány identitás és közösség a szocialista Magyarországon*, Ford: Sajó Tamás-Szarvas Zsuzsa-Vargyas Gábor, Szociálpolitikai Értesítő Könyvtára, T-TWINS Kiadó-MTA Szociológiai Intézet-Max Weber Alapítvány, Budapest, 1993.
- [33] **Tóth Veronika**: *Identitás és jövőkép egyetemistáknál*, Szakdolgozat, ELTE BTK, 1996.
- [34] *A kisebbségek jogai Magyarországon*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1994.