



Hüse Lajos

Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők



Szakkollégiumi Tudástár 1.

Evangelikus Roma Szakkollégium



Szakkollégiumi Tudástár 1.

Hüse Lajos

Roma tanulók iskolai attitűdjait befolyásoló tényezők

– kutatási összefoglaló



A kutatás és a kiadvány a Magyar Evangélikus Egyház Roma Szakkollégiuma (Evangélikus Roma Szakkollégium - ERSZK) TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0006 támogatási számú projektje keretén belül valósult meg.

**A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósult meg**

Készült az IMI Print Kft. nyomdájában, Nyíregyházán
Felelős vezető: Nagy Imréné

Szakkollégiumi Tudástár 1.
Evangélikus Roma Szakkollégium
Nyíregyháza
2015



Tartalomjegyzék

Bevezető gondolatok.....	4
A kutatás témája, modellje és hipotézisei.....	5
A kutatás elméleti háttere.....	10
- Társadalmi verseny, kirekesztés.....	11
- Az iskola és az iskolázottság társadalmi szerepe.....	19
- Roma tanulók az iskolában.....	23
- Egyéb szempontok	33
Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők vizsgálata	38
Anyag és módszer.....	38
Eredmények.....	41
- A minta demográfiai és egyéb jellemzői	41
- A családi háttér kérdései	46
- Vallásosság	51
- Aspirációs index.....	52
- Az iskolával kapcsolatos motiváció	59
Összefüggések és következtetések	63
- A szülői háttér és az iskolai motiváció összefüggései.....	63
- A vallásosság és az iskolai motiváció összefüggései.....	73
- Az életcélok és az iskolai motiváció összefüggései.....	75
Összegzés.....	80
A kutatás során alkalmazott kérdőívek	86
Irodalomjegyzék	97

megrendelő	- Molnár Erzsébet, igazgató, ERSZK
kutatásvezető	- Dr. Hüse Lajos, Ph.D.
kutatási koordináció	- Deme Dóra, Veszprémi Erzsébet
résztvevők	- Az ERSZK 2013/14 és 2014/15-ös hallgatói
a tanulmány elkészítésében közreműködött	- Kanálos Adrienn, Farkas Norbert

Bevezető gondolatok

Az Evangélikus Roma Szakkollégium deklarált célja az, hogy hozzájáruljon a közéleti feladatvállalás iránt elkötelezett, aktív társadalmi párbeszédet folytató sikeres magyar – cigány és nem cigány – értelmiségiek formálásához, akik a szakmai kiválóságot ötvözik a társadalmi és szociális kérdések iránti érzékenységgel. E cél érdekében évek óta végzi áldozatos, komplex tevékenységét: a felsőoktatásban tanuló, főként roma származású fiatalok támogatását, fejlesztését. Ez a zárótanulmány e komplexumba illeszkedik, nem is csupán egyszerűen.

Egyfelől a tanulmány alapjául szolgáló terepkutatást az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatói végezték, akik ezáltal alapos ismereteket szerezhettek a tudományos vizsgálódás megközelítéseiről, módszereiről – azaz fejlődhettek. A vizsgálatokat követően két hallgató – Kanálos Adrienn és Farkas Norbert – tudományos diákköri konferencián (közismert nevén a TDK-n) adták elő az eredmények egyes részleteit. Sikerrel.

Másrészt a kutatás eredményei bekerülnek az oktatási és tudományos fórumokra – tankönyvi fejezet, folyóiratban publikált cikkek születnek belőle –, ezáltal gazdagítják a témáról gyűjtött tényanyagot. Hosszú távon mindkét kapcsolódás pozitív hatásúvá válhat: a jól képzett roma szakemberek megerősödő jelenléte a magyar társadalomban, és a romák társadalmi helyzetéről gyűjtött releváns információk a hazai tudásbázisban.

Egy kínai közmondás szerint „a tanítók csak az ajtót nyitják ki, belépned neked kell”. Bízom benne, hogy az Evangélikus Roma Szakkollégium kutatása, annak eredményei pontosan ilyen nyitott ajtóként tárulnak fel hallgatóink, és a többi érdeklődő előtt.

A szerző

A kutatás témája, modellje és hipotézisei

A szakkollégiumi zsargonunkban csak „iskolakutatásnak” titulált terepkutatás arra irányult, hogy a résztvevő hallgatókkal közösen megismerjük az Evangélikus Roma Szakkollégiummal együttműködő települések *telepszerű körülmények között élő* lakosságának – azaz a szegregátumokban élő romáknak – azokat az attitűdjeit, amelyek támogatják, vagy gátolhatják az iskolai sikerességüket.

Nem állítjuk, hogy az iskolai sikeresség az egyetlen dimenziója a romák társadalmi boldogulásának, sőt, még az sem állítjuk, hogy ez a legfontosabb dimenzió – de azt leszögezhetjük, hogy a legfontosabb dimenziók egyike. Miután a közoktatás rendszere maga is egy sokdimenziójú, százféle hatásnak kitett szisztéma, az sem meglepő, hogy ha kijelentjük: az iskolai sikeresség kérdése nem csupán a tanulók motivációin múlik, illetve nem a motiváció a legfontosabb tényezője a sikernek. De ezen a szinten is igaz, hogy az iskolai sikeresség *egyik* legfontosabb tényezője a tanulók (és környezetük) motivációja.

A pedagógiában, pedagógiai pszichológiában alaposan feltárt tény, hogy a tanuló készségei és képességei csak megfelelő motivációk mellett működnek optimálisan. A személyiség motivációs készlete nagyon összetett, soktényezős rendszer, biológiai, pszichológiai, társadalmi, etikai elemekkel. Elméleti oldalról vizsgálva megkülönböztethető a *motivátor* (az a dolog, amire a figyelem irányul), a *motívum* (az a viszonyítási alap, érték, amely az érdeklődést meghatározza), az érdekeltséget kifejező érzelmi jelzés (emóció), valamint maga a cselekvési indíttatás, mint a motivációs folyamat eredménye (aktiváció). A motivációs rendszer sajátosságainak figyelembe vétele inkább tapasztalati szinten történik, mintsem tudatos tervezéssel, pedig valószínűleg nagy tartalékok lennének mozgósíthatók az oktatás hatékonyságának növelése érdekében (Liptákné 2006).

A vizsgálatunkat tehát úgy terveztük meg, hogy egy távlati cél (a romák társadalmi boldogulása) felé vezető egyik tényező (az iskolai sikeresség) egy fontos háttérváltozójáról (motiváció) tudjunk mondani néhány terepen összegyűjtött adatot.

A kutatásra való felkészülés során megalkottunk a motiváció egy egyszerű modelljét, amelynek mentén összeállíthattuk a kérdőívünket. Ez az egyszerű modell természetesen nem fed le a teljes tudást, amelyet ma már a motiváció kiépítéséről, fenntartásról és fejlesztéséről tudunk (v.ö. Fodor, 2007), viszont igyekeztünk olyan elemeket bevonni, amelyek:

- a) különös jelentőséggel bírnak az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatói számára (úgy is, mint saját motivációjuk bázisa);
- b) viszonylag könnyen mérhetőek, tanulmányozhatóak, hogy a hallgatók élvezetes tanulási folyamatként, és ne „lehetetlen küldetesként” éljék meg a terepkutatást.

Egyszerű modellünkben meg kívántuk jeleníteni a motivációk azon jellegzetességét, hogy egyszerre épülhetnek fel belső erőforrásokból, vagy külső ösztönzők által. Ha bizonyos (pl. tanulási) viselkedések kiváltása (vagy elmaradása) kérdésében a motiváció fontos, akkor tulajdonképpen arról beszélünk, hogy a motiváció valami olyan hatóerő, amely valamiféle cél elérése felé tolja a személyt. A célok elérésére vonatkozó szándékot, vágyat aspirációnak nevezzük – ez a fogalom nem szinonim a motivációval, ugyanakkor ezen vágy mérésével elég fontos információk derülnek ki a motivációról magáról. Az aspiráció ugyanis rendelkezik egy belső és egy külső „oldallal”, amely rokonságban áll a motiváció belső és külső oldalával. Ezért modellünk egyik eleme az aspiráció volt – azaz meg kívántuk vizsgálni, hogy a telepszerű körülmények között élő gyerekek milyen célokat tartanak fontosnak, milyen célok elérésére vágyakoznak.

Az *Aspirációs Index Kérdőív* (Kasser és Ryan, 1993) magyar változatát Rózsa Sándor és munkatársai készítették el 2006-ban. A kérdőív hét alskálát tartalmaz, mely a lehetséges életcélok hét területét jeleníti meg. Tartalmilag ezek két nagy csoportba (faktorba) sorolhatók:

- *intrinsic* (belső jellegű) céloknak tekinthető:
 - a személyes növekedés,
 - a tartalmas kapcsolatok és
 - a társadalmi hasznosság/elköteleződés.
- Az *extrinsic* (külsődleges) célok alskálái
 - a gazdagság,
 - a hírnév és az
 - imázs (külső/megjelenés).
- A hetedik (egyértelműen egyik faktorhoz sem tartozó) dimenzió az *egészség fenntartása/fokozása* mint cél.

A vizsgálati személynek hétfokú skálán kell megítélnie, hogy mennyire tartja 1) *fontosnak*, 2) *megvalósultnak* és 3) a jövőre nézve *valószínűnek* az egyes célokat. Az összesített *intrinsic* és *extrinsic* értékek mintázata a személyre jellemző cél-struktúrát jelzi. A két faktor

különbsége adja az *aspirációs mutatót* (index), amely – kiterjedt vizsgálatok szerint – jó jelzője a pszichológiai egészségességnek”. A mutató akkor tekinthető „jó”-nak, ha pozitív előjelű, vagyis a személy a belső jellegű célokat előnyben részesíti a külsődleges célokkal szemben.

Természetesen a modell másik fontos elemét a családi kapcsolatok adják. Számos tanulmányban leírták már, hogy a családi háttér, a kapcsolatok milyen kiemelkedően fontos szerepet játszanak a gyerekek iskolai pályafutásában. Bár ez a megközelítés – illetve ennek interpretációja – sok esetben azt a benyomást keltheti, mintha a gyermek iskolai karrierjéért kapcsolati szempontból csupán a család tehető felelőssé, ez valójában nincs így. A gyermek mindenféle kapcsolódása, szociális kapcsolata számít, ahogy minden egyén számára annak összes személyes – akár családi, akár baráti vagy éppen szomszédi – kapcsolata kivétel nélkül komoly erőforrást képeznek (Albert és Dávid, 1998a és 1998b) – vagy ugyanilyen komoly rizikófaktort, gátat jelentenek (Németh, 2007).

Kutatásunkban e sokszínű kapcsolatrendszer csak részben tudtuk bevonni a modellbe, nagy hangsúlyt adva a családi háttérnek. Kisebb részben megjelentik a diák-diák és a tanár-diák kapcsolatok hatása és szerepe is, az egyéb kapcsolódások vizsgálatától azonban eltekintettünk.

A *családi kapcsolatokat* a HBSC (Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study) kérdőív egyes kérdéseire alapozva tártuk fel. WHO által támogatott, az iskoláskorúak egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi összehasonlító kutatási standardot hazánkban már az 1980-as évek óta alkalmazzák, országos mintán (Aszmann, 2003).

Keresztény alapítású és szemléletű szakkollégiumként kézenfekvő volt a döntés, hogy a vallásosságot is bevonjuk a modellünkbe. Kíváncsiak voltunk, hogy az egyes helyi cigányközösségek életében mennyire van jelen a vallás, és milyen kapcsolat alakul a család vallásossága és az iskolával kapcsolatos attitűdök között. Feltételeztük, hogy a cigány ember, ha hívő, akkor mélyen hívő, és igyekszik mind mélyebben követni a Tanításokat – és ennek a Tanítás-követésnek jelentős pozitív szerepet tulajdonítottunk a tanulással kapcsolatos motivációk, attitűdök terén is.

A *vallásosság* mértékét a vallásosság skála (The Centrality of Religiosity Scale, CRS - Huber és Huber, 2012) egyszerűsített verziójának alkalmazásával mértük.

A fenti három nagy dimenziót – aspiráció, családi kapcsolatok, vallásosság – az iskolai motiváció vizsgálatának meglehetősen komplex keretébe helyeztük, mégpedig oly módon, hogy az *iskolai motiváció* közvetlen vizsgálatához a Kozéki–Entwistle-féle (1986) kérdőívet alkalmaztuk. Ezzel kifejezetten magasra helyeztük a léceket, hiszen egy terjedelmes, esetenként bonyolultabban értelmezhető kérdőívet alkalmaztunk, amely a célcsoportban, főleg a kisebbeknél jelentős nehézséget okozhatott. Ugyanakkor nem hagyhattuk ki a vizsgálatból, részben azért, mert ez a terület válhat a kutatás „szívévé”, ennek fényében értelmezhetőek az aspiráció, a család és a vallásosság háttérdimenziói, részben pedig azért, mert az eredmények nagyon jól összevethetőek más hazai vizsgálatok eredményeivel, amelyek további tanulási folyamatot indíthatnak el a hallgatóink körében.

A kérdőívben szereplő hatvan állítás tíz skálát alkot, amelyeket három nagy dimenzióba (követő, érdeklődő, teljesítő) soroltak be a kérdőív szerzői. Mindegyik dimenzió három-három motívumcsoportot foglal magában. A dimenziók és motívumok a következők:

- **KÖVETŐ** (affektív/szociális) dimenzió
 - Melegség (M1): a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete
 - Identifikáció (M2): elfogadottság szükséglete, főleg a nevelők részéről
 - Affiliáció (M3): az odatartozás szükséglete, főleg egykorúakhoz
- **ÉRDEKLŐDŐ** (kognitív/aktivitási) dimenzió
 - Independencia (M4): a saját út követésének a szükséglete
 - Kompetencia (M5): a tudásszerzés szükséglete
 - Érdeklődés (M6): a kellemes közös aktivitás szükséglete
- **TELJESÍTŐ** (morális/önintegratív) dimenzió
 - Lelkiismeret (M7): bizalom, értékelés szükséglete, önérték
 - Rendszükséglete (M8): az értékek követésének a szükséglete
 - Felelősség (M9): önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete
- A kiegészítő a presszióérzés (M10) annak az érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek. Ez az érzés nem motiváló jellegű.

A modellalkotás folyamatában számos kompromisszumot kellett kötnünk – milyen dimenziók, kérdések maradjanak ki, a választott dimenziókkal mit mérhetünk, és a mérés eredményeivel mit magyarázhatunk –, végül azonban megszületett a végleges döntés és kiválasztás. Az így megalkotott kutatási modellünkre alapozva néhány egyszerű hipotézist fogalmaztunk meg, amelyet a vizsgálat során igazolni, vagy cáfolni szándékoztunk.

A kutatásunk hipotézisei tehát az alábbiak voltak:

- 1) Az erős szülői kapcsolat, ezen belül különösen az erős szülői monitoring pozitívan hat a gyerekek iskolával kapcsolatos attitűdjeire.
- 2) A vallásosság mértéke és az iskolával kapcsolatos attitűdök között pozitív összefüggés található.
- 3) Az aspiráció belső értékei közvetlen kapcsolatban állnak a pozitív iskolai attitűdökkel, míg a külső értékek nem kapcsolódnak ezekhez.
- 4) Az iskolával kapcsolatos élményekben nagy szerepet kapnak a negatív megközelítések.

A kutatás elméleti háttere

Ha a romakutatások hazai történetét, illetve ezen belül is az iskolai szintre irányuló szegmensét vizsgáljuk, azt a különös jelenséget tapasztaljuk, hogy a cigány tanulók iskolai hátrányaival kapcsolatos társadalmi, oktatáspolitikai és társadalomtudományos érdeklődés megélénkülése egy olyan időszakban játszódik le, amikor a cigány gyermekek minden korábbinál jelentősen nagyobb arányban lépnek be az oktatási rendszerbe, és minden korábbinál tovább bent is maradnak (Nagy, 2002). Liskó Ilona megállapítja: „Lényegében csak a kilencvenes évek fejleménye, hogy a cigánygyerekek tömegesen és tartósan járnak általános iskolába, és sokan be is fejezik általános iskolai tanulmányaikat” (Liskó, 2001: 3). Green (1980), aki ugyanezt a jelenséget írja le két évtizeddel korábban az egyesült államokbeli helyzetről, az oktatás kiterjedésében (expanziójában) látta a magyarázatot, illetve az expansió egy nem várt, járulékos következményében. Green leírja, hogy, minél nagyobb arányban végez el egy korosztály egy adott iskolafokozatot, annál kisebb annak az értéke. Amikor tehát már szinte mindenki elvégzi az adott szintet, akkor annak már szinte semmi társadalmi haszna nem mutatható ki – miközben rendkívül mértékben megnő a társadalmi kockázata annak, ha valaki nem végzi el ezt a devalválódott iskolafokozatot (Nagy, 2002).

A mai Magyarországon ilyen, szinte semmilyen társadalmi haszonnal nem járó végzettségnek számít az általános iskola befejezése (Nagy, 2002). Az általános iskolát elvégző cigány tanulók aránya valószínűleg sohasem volt ilyen magas, mint napjainkban – ugyanakkor ez a végzettség ma már a munkaerőpiacon teljességgel értéktelen, azon kívül, hogy a befejezett 8 osztály továbbtanulásra jogosít, a munkaerő-piaci értéke önmagában ugyanannyi, mint a be nem fejezett általános iskolának, azaz gyakorlatilag a közmunka, inségmunka irányába hat. Az iskolafokozatok devalválódása azonban nem állt meg ezen a szinten, hiszen immár a következő iskolafokozaton (a középfokú iskolázásban) is kiterjedt a beiskolázás az adott korosztály szinte teljes körére – bár a roma tanulók esetében a lemorzsolódási arány ezen a szinten már rendkívül nagy.

Az oktatás expansiója mellett egyéb társadalmi jelenségek is hatással bírnak a roma fiatalok beiskolázására, az iskolai sikerességükre, és arra, hogy a megszerzett végzettségük milyen személyes muníciót ad a társadalmi sikerességhez, úgy a munkaerő-piacon, mint az

életminőség jóval árnyaltabb mutatóiban. Az alábbiakban ezeket a dimenziókat tárgyaljuk részletesebben.

- Társadalmi verseny, kirekesztés

A társadalmi egyenlőtlenséget számos tényező hozza létre, majd tartja fenn, többnyire generációkon keresztül. Az egyenlőtlenségből bizonyos társadalmi rétegeknek, szereplőknek konkrét hasznuk származik (vö. Gans 1992), vagy előnyösebb pozíciókba jutnak a társadalmi-gazdasági versenyben (esélyegyenlőtlenség), ezért érdekük fűződik az egyenlőtlenségi rendszerek fenntartásához. Ezen érdekek egyebek mellett a kirekesztés stratégiáján keresztül valósíthatók meg, amely így egyszerre válik az egyenlőtlenség fenntartásának eszközévé, és újratermelőjévé.

Az egyenlőtlenség okai közül ezért kiemeljük a kirekesztést – illetve a kirekesztettséget –, mert nem csupán oka, hanem eszköze is az egyenlőtlenség fenntartásának. A kirekesztés jól körülhatárolható, komplex *viselkedésben* nyilvánul meg, amely elkülöníti az egyenlőtlenség egyéb (kulturális, materiális) okaitól. Jellemző a kirekesztésre továbbá az, hogy a negatív sztereotípiák, a stigmatizálás kialakulásán keresztül olyan helyzetekben is megnyilvánul, ahol egyébként a szereplők jószándékúak, nem kirekesztők, illetve nincsenek tudatában annak, hogy az elterjedt sztereotípiák befogadásával kirekesztő magatartást és kommunikációt tanúsítanak.

A társadalmi kirekesztés fogalmának meghatározása több okból is nehéz feladat. A kifejezés tükörfordítása a *social exclusion* fogalomnak, mely nem fejezi ki teljeskörűen az angol megfogalmazás teljes jelentését. Mivel Magyarországon a társadalmi diskurzusban csak a rendszerváltás után jelent meg a kifejezés, ezért nem alakult ki tökéletes, vagy legalább közelítően jó fordítás a jelenség magyar nyelven való érzékeltetésére. A *social exclusion* jelentéstartalma leginkább a *társadalmi kirekesztés*, *társadalmi kirekesztődés*, valamint *társadalmi kirekesztettség* fogalom-hármassal érzékeltethető, ezért ezek mindegyikét használjuk a külföldi szakirodalmak pontos értelmezése érdekében.

További nehézséget jelent, hogy a társadalmi kirekesztésnek nincs széles körben elfogadott definíciója. Ennek hiányában megpróbáljuk a témát minél jobban körbejárni, hogy így elemezzük a jelenséget.

Az egységes definíció megfogalmazását tovább nehezíti, hogy a fogalmat több diszciplína is széleskörűen használja, nyilvánvalóan más-más megközelítésben, gyakran egészen mást értve a kifejezésen. A „social exclusion” kifejezés használatos az oktatásban, szociológiában, pszichológiában, de a politikában és a gazdaságban is.

A társadalmi kirekesztés összefügg az elidegenítéssel, és jogfosztottsággal, de hatással van rá a társadalmi státusz, iskolai végzettség, és az életminőség is, valamint, hogy ezek hogyan hatnak bizonyos lehetőségek elérhetőségére (Szalai, 2002). A társadalmi kirekesztés alanyai lehetnek olyan egyének, vagy csoportok, melyeket más egyének, vagy csoportok rekesztenek ki valamilyen oknál fogva (Pl.: a zsidókat a Náci Németországban), akár tudatos cselekedetekkel is, illetve lehetnek olyan egyének, vagy csoportok melyek társadalomból való kirekesztésüket saját maguk kívánják (Pl.: egyes zárt közösségek egy adott társadalomban).

A „social exclusion” kifejezést Lenoir, a Les Exclus c. tanulmányában használta először, 1974-ben. Lenoir szerint, az Európai Unióban, elsősorban a társadalmi védelmező rendszerből való kirekesztést jelenti azt, hogy egyes hátrányos helyzetű csoportok „átcsúsznak” a szociális hálón. Ilyen csoportoknak tekinti a gyermeküket egyedül nevelő szülőket, a testileg, vagy szellemileg sérült embereket, vagy azokat a munkanélkülieket, akik nem rendelkeznek biztosítással (Hobcraft, 2007).

Az 1980-as évek közepén az Európai Unió különböző dokumentumaiban tűnik fel a kifejezés, valamint akadémiai diskurzusokban melyek a „kevésbé iparosodott” országokkal kapcsolatban merültek fel. A terminus azonban a 90-es években vált széles körben használttá, az Európai Unióban azon belül is az Egyesült Királyságban, Tony Blair munkáspárti kormányában.

Robin Peace szerint a „social exclusion” a 80-as években, az Európai Unió Szegényügyi Programjában került először említésre.

Lupton és Power – valamint a Világbank közösség fejlesztő és társadalmi befogadást elősegítő programja – szerint a közösségek és szomszédságok gyenge megtartó erejében keresendő a társadalmi kirekesztés. Más megközelítés szerint azok tekinthetők kirekesztettnek, akiket a társadalmi részvételből zárnak ki. Ezen csoportok a homoszexuálisok, a politikai joggal nem bírók, vagy azok, akik mögött nem áll egy érzelmi támogatást nyújtó hálózat.

Hills, Le Grand és Piachaud szerint az Egyesült Királyságban a fent felsorolt megközelítések mindegyike része a társadalmi kirekesztés hatalmas jelentéshalmazának, kiegészülve a hátrányos helyzetben élő csoportok minden jellegzetességével (Hobcraft, 2007).

A Nagy-Britanniában működő kormányzat alá tartozó, társadalmi kirekesztés ellen létrehozott tárca, a *Social Exclusion Unit* szerint a társadalmi kirekesztés kifejezés:

„...az a folyamat, mely akkor alakul ki, ha az egyének, vagy bizonyos területek olyan szerteágazó problémák kombinációjától szenvednek, mint a munkanélküliség, gyenge készségek/képességek, alacsony jövedelem, rossz lakhatási körülmények, magas bűnözési ráta, rossz egészségi helyzet és családi kapcsolatok összeomlása.”

A társadalmi kirekesztés a tárca szerint négy fő jellemzővel bír.

- Nem csak a mély szegénységben élőkre vonatkozik, hanem minden olyan hátrányos helyzetben lévőre, akik magának a hátrányos helyzetnek az okán nem vesznek részt a társadalmi cselekvésben.
- Azokat az embereket érintik, akik mélyen gyökerező hátrányokkal és ezek kombinációjával küzdenek. Ilyen hátrányok a munkanélküliség, diszkrimináció, alacsony iskolai végzettség, alacsony jövedelem, lakhatási problémák, rossz egészségi állapot, családi kapcsolatok kifulladás.
- Olyan erősen marginalizált csoportokat érint, akiknek többszörösen hátrányos helyzetük egészen extrém formákat ölt. A kifejezés azonban tágabb értelemben használatos az Egyesült Királyságban. A kirekesztésre és a kirekesztetté válás okaira hatással vannak a társadalmi egyenlőtlenségek és a generációs feszültségek is.
- Egyik legfőbb jellemzője, hogy kialakulásának okai kapcsolódnak egymáshoz és kölcsönösen erősítik egymást, így létrehozva egy ördögi kört. Azok a gyerekek, akik szülei társadalmilag kirekesztettek voltak, későbbi életükben sokkal nagyobb valószínűséggel tekintik magukat is kirekesztettnek¹.

Kenyon, Lyons, és Rafferty meghatározásában a társadalmi kirekesztés nem más, mint különböző tényezők különleges kölcsönhatása, melynek következménye, a közösség politikai és társas életében való részvétel ellehetetlenülése az egyének vagy csoportok számára. Ennek eredményeképpen nem csupán az érintettek anyagi és nem anyagi értelemben vett

¹ http://www.cabinetoffice.gov.uk/social_exclusion_task_force/context.aspx felhasználása alapján

életminősége, hanem a kényelmes élet és az aktív állampolgárság esélyei is csökkennek (Kenyon, Lyons és Rafferty, 2002).

Az észak-ír meghatározás szerint a társadalmi kirekesztés folyamatok sorozata a munkaerőpiacon és a jóléti rendszerben, melyekben egyéneket, háztartásokat, közösségeket, vagy akár egész társadalmi csoportokat taszítanak, vagy tartanak a társadalom margóján. Ezeket az alanyokat nem csupán anyagi megfosztottság, de a lehetőségek széleskörű megtagadása veszi körül, mely megakadályozza őket a teljes értékű társas és civil életben.

Skóciában olyan megközelítés alakult ki, mely szerint a társadalmi kirekesztés összetett folyamatokból áll. Kialakulásának okai összefonódnak, következményei a későbbi kirekesztés okaivá válnak. Például a szegénység kulcsfontosságú oka és egyben következménye a kirekesztésnek, ezért a kirekesztés visszaszorítása csak komplex, összehangolt lépésekkel lehetséges (Peace, 2001).

A széles körben idézett európai uniós fejtegetések szerint a kirekesztésnek három típusa van:

- *Gazdasági:* kirekesztettek azok a munkanélküliek, akik megfosztottak olyan javaktól vagy előnyöktől, mint a saját tulajdon, vagy a hitelképesség.
- *Szociális:* a többségi társadalommal való kapcsolatok hiánya.
- *Politikai:* a népesség bizonyos csoportjai – mint a nők, etnikai, és vallási kisebbségek vagy a bevándoroltak –, akik részben vagy egészben megfosztottak a politikai vagy emberi jogaik gyakorlásától (Peace, 2001).

A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet, az ILO kétoldalú megközelítése szerint a kirekesztés egyrészt az egyének, csoportok tulajdonságaiból fakad, másrészt a különböző társadalmak sajátja a kirekesztésre való hajlam.

- *Egyének, csoportok tulajdonságai:* a kirekesztett személyek és csoportok láthatóan hátrányos helyzetben élnek. Túl a szegénységgel való felszínes azonosításon (jövedelem vagy anyagi tulajdon hiánya), a kirekesztettek társadalmi elszigeteltségben élnek, gyenge társadalmi kötéseik vannak, családi kapcsolataik gyengék, továbbá a helyi közösségekkel, önkéntes szervezetekkel, szakszervezetekkel vagy akár a tág értelemben vett nemzettel való kapcsolatuk hiányos, illetőleg jogaik gyakorlatában hátrányt szenvednek. Ez a meghatározás a fogyasztás és a munkavégzés alapján határozza meg a hátrányos helyzetet, valamint azokra az okokra összpontosít, melyek felhalmozódása elősegíti a kirekesztés kialakulását.

- *A társadalmak, kirekesztésre irányuló hajlamai:* az ILO itt az intézményes keretek között kialakuló kirekesztésre utal, azaz az alapvető intézményhálózatban létrejövő, kirekesztést elősegítő intézkedésekre. Amennyiben egy társadalomban jelen van a faji, nemi vagy más alapon történő hátrányos megkülönböztetés, ha a piacok – melyben az emberek a megélhetőségükhöz szükséges készpénzt megkeresik – felosztott, ha a közös javakhoz nem mindenki jut hozzá, abban az esetben a kirekesztés az adott társadalom sajátja (Peace 2001).

A kirekesztésnek tehát számtalan formája lehet melyek hatással vannak egymásra. Áttekintő tanulmányában Peace nem kevesebb, mint tizenöt kirekesztési kategóriát talált a szakirodalmakban. Ezek közül néhány: társadalmi marginalizáció, új szegénység, politikai kirekesztés, nem anyagi hátrányok, az elfogadható minőségű életből való kirekesztés, kulturális kirekesztés (nemi és faji alapon), családból és közösségekből való kirekesztés, a jóléti államból való kirekesztés, hosszú távú szegénység, gazdasági kirekesztés (Peace 2001).

A brit *Centre for Analysis of Social Exclusion* áttekintésében számos elméletre tér ki (CaseBrief 23, 2002). Ezek egyike Burchardt, Le Grand és Piachaud névéhez köthető: szerintük egy egyén akkor tekinthető társadalmilag kirekesztettnek, ha az adott társadalom kulcsfontosságú tevékenységeiben nem vesz részt. Ezek a tevékenységek társadalmanként mások és mások. A fenti három kutató, négy ilyen meghatározó területet fogalmaz meg, melyek leginkább az Egyesült Királyságban érvényesek:

- *Fogyasztás:* az a képesség, hogy milyen mértékben vesz részt az egyén a javak, és szolgáltatások termelésében;
- *Termelés:* részvétel a gazdaságban, vagy a társadalmilag értékes tevékenységekben;
- *Politikai kapcsolatok:* a helyi, vagy nemzeti szinten történő döntéshozatalban való részvétel;
- *Társas kapcsolatok:* a családi, baráti, és közösségi kapcsolatok erőssége.

Ugyancsak a brit elméleti összegző munka (CaseBrief 23, 2002) tárgyalja Simon Burgess és Carol Propper megközelítését. Eszerint a szegénységben való lét határozza meg leginkább a társadalmi kirekesztést. A két tudós szerint a kirekesztés megszüntetésének legfontosabb eleme a szegénység drasztikus csökkentése. Megállapításuk szerint a brit társadalom bizonyos

része legalább egyszer életében, megtapasztalta már a szegénységet. Ezen esetek nagy része egyszeri alkalom volt, vagyis a szegénység fennállása ideiglenes volt. Javaslatuk szerint azt kellene vizsgálni, hogy melyek azok a tényezők, amelyek kilépést jelentenek a szegénységből, és ezeket a faktorokat kellene a politikának felkínálnia, előidéznie, hogy javulást érjen el a tartós szegénység kialakulásában.

John Hobcraft (2007) a társadalmi kirekesztés kialakulásában az intergenerációs és intragenerációs hatásokra fókuszál, különös tekintettel a fiatal felnőttkort alapul véve. Hobcraft arról értekezik, hogy milyen nagy hatással van a felnőttkori kirekesztődés kialakulására a szülő(k) tehetsége, adottsága, a gyermekkori körülmények, és a kora felnőttkori tapasztalatok. Fogalmi kérdésekről elmélkedik a felnőttkori kirekesztés és az ahhoz vezető hajlamok és nevelés értelmezésében. Elméletének megalkotásakor az 1958-ban születettek kohorszát veszi alapul és ezen egyének gyerekkori előéletét vizsgálja a felnőttkori kirekesztettség kialakulásában. Megállapítása szerint az Európai Unión belül a brit gyerekek nőnek fel legnagyobb eséllyel szegénységben. A fiatal korban való szülővé válás, a gyermeküket egyedül nevelő anyák, és a törekeny házasságok fémjelzik a brit családi életet, melyek alátámasztják a fenti megállapítást.

Kathleen Kiernan elemzése rámutat arra, hogy a gyermekkori szocio-ökonómiai sebezhetőség erőteljesen összefügg a későbbi fiatal korban való szülővé válással és a későbbi partnerkapcsolati viselkedéssel és azzal, hogy ezek a hátrányok gyakran élethosszig tartanak. A szocio-ökonómiai sebezhetőség azonban azokban a családokban alakul ki, ahol a szülők külön élnek, mely helyzetben maga a tény, hogy a szülők nem együtt élnek is hátrányt okoz (CaseBrief 23, 2002).

Abigail McKnight a munkaerőpiac és a társadalmi kirekesztés összefüggéseit vizsgálja. A kutató a dolgozók szegénységét vizsgálja és azokat a politikai irányvonalakat, amelyek arra törekszenek, hogy csökkentse a dolgozói szegénység kialakulásának okait, vagy csökkentse annak következményeit. A szerző empirikus bizonyítékai azt mutatják, hogy az alacsony fizetésű alkalmazottak száma ugrásszerűen megnőtt, valamint a relatíve kis fizetésű alkalmazottak bérezése csökkent. Míg a munka maga arra irányul, hogy a háztartásokat megóvja az elszegényedéstől, addig az a tény, hogy valaki alkalmazásban állt 1996-ban, kisebb eséllyel védett meg egy háztartást a szegénységtől, mint 1968-ban. A dolgozó szegénység problémáit kezelni önmagában is nagy kihívást jelent, viszont a legnagyobb veszélyt az jelenti, ha figyelmen kívül hagyjuk azokat a gyerekeket, akik ezekben a

családokban ki vannak téve a szegénységnek, amely által okozott sebek, későbbi életükre is hatással lehetnek (CaseBrief 23, 2002).

Ruth Lupton és Anne Power kutatásaikban a szomszédságok szerepét vizsgálja a kirekesztődés kialakulásában. Megállapításuk szerint a rossz szomszédsági körülmények három mechanizmuson keresztül vezethetnek társadalmi kirekesztéshez.

1. A szegény szomszédságok negatív belső jellemzői, ami megjelenik: a földrajzi helyzetben, rossz lakásállapotokban és gazdasági struktúrában.
2. A fenti jellemzők miatt ezek a szomszédságok veszítenek a lakáskörülmények alapján felállított osztályozások alapján, így a társadalom legkevésbé előnyös helyzetű tagjaivá válnak.
3. A hosszú távú szegénység további problémákat okoz ezeknek a szomszédságoknak, mint pl.: szegényes lakókörnyezet, szolgáltatások, magas bűnözési ráta, gyenge összetartó erő (CaseBrief 23, 2002).

Liz Richardson és Katharine Mumford az alacsony jövedelmű lakókörnyezet vizsgálata alapján mutatott rá a közösségek fontos szerepére a kirekesztés kialakulásában. Megállapításuk szerint a közösségek szociális rendszerek, a javak és szolgáltatások fogyasztásának egyfajta helyszínei. A kutatók a szolgáltatások, feltételek, és a szociális szervezetek együttesét szociális infrastruktúrának nevezik, a szociális infrastruktúrát pedig a szomszédságok életképességének egyik alkotóelemeként definiálják. Ha az „infrastruktúra” minősége és mennyisége gyengül, akkor az elérhető lehetőségek, feltételek és szolgáltatások száma csökken, valamint felerősödik az antiszociális viselkedések száma (CaseBrief 23, 2002).

A fenti szerzők szerint azokon a helyeken, ahol a szociális infrastruktúra nehéz körülmények között működik, azonnali lépéseket kell tenni, mielőtt az véglegesen megbomlana.

Az egymástól független felismerések arra mutatnak rá, hogy a közösségi cselekvések támogató hatással lehetnek az infrastruktúrára. A kis közösségi csoportok nem képesek önmagukban harcolni a szegénység, a polarizáció és az elnéptelenedés kirekesztő hatásaival szemben, viszont működőképesebbé tehetik a formális infrastruktúrát, a szolgáltatások és a lakosság közötti közvetítéssel, kiegészítő szolgáltatások közvetlen biztosításával, a szociális szervezetek, és a hálózatok erősítésével, mely körülveszik a közösséget, amelyben

nevelkedtek. Mindez kiegészül a közösen elfogadott értékek és normák hangsúlyozásával (CaseBrief 23, 2002).

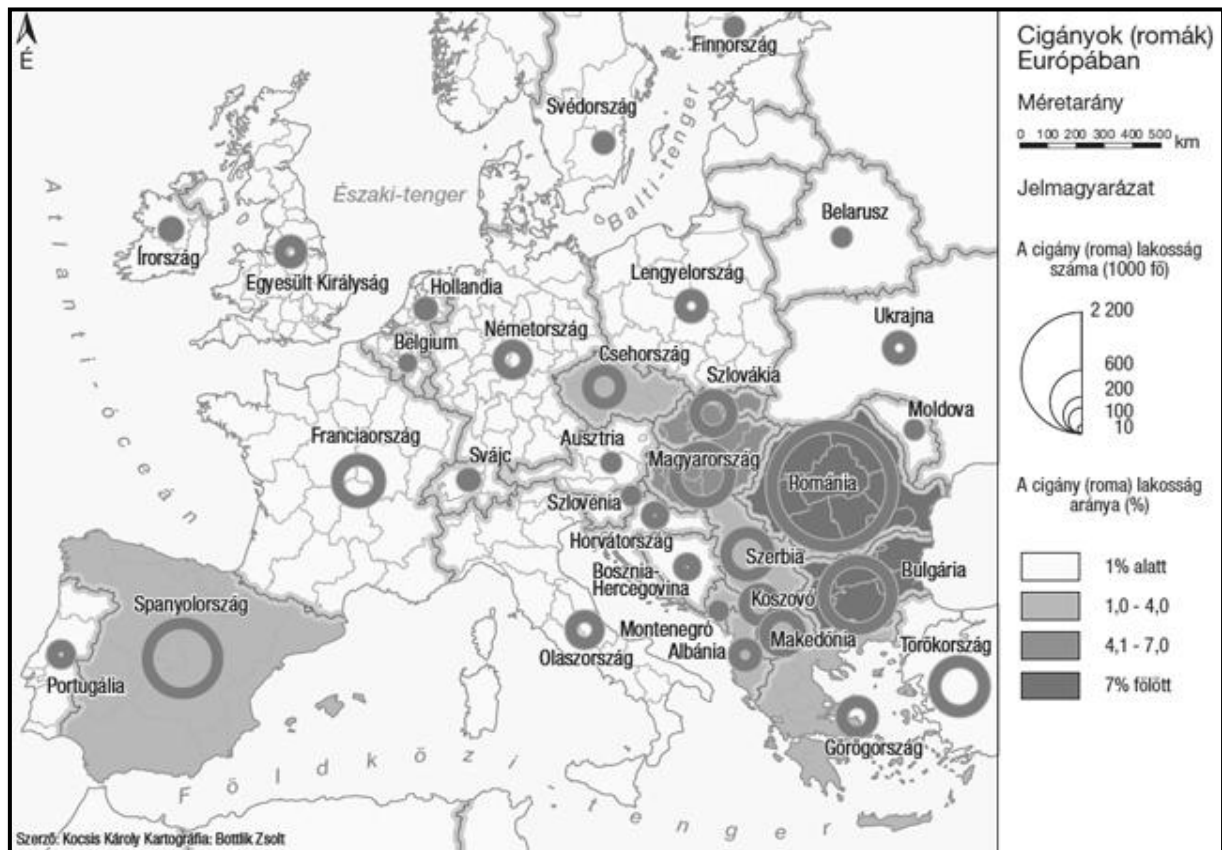
A jóléti intézkedések és a kirekesztés kapcsolatát többek között David Piachaud és Holly Sutherland is vizsgálta. Erre vonatkozó tanulmányukban a szerzők a gyermekszegénység kezelésére létrehozott intézkedéseket vizsgálták. Általánosan elfogadott tény, hogy a kora gyermekkori szegénység, hatással van a későbbi életben kialakuló szegénységre. A gyermekszegénység kialakulásának megértése éppen ezért döntő jelentőségű, a társadalmi kirekesztés leírásához (CaseBrief 23, 2002).

A definíciók között az említett skót megközelítés a kirekesztés hat, Skóciában érvényes dimenzióját állította fel, melyek összesen tizenhat indikátort tartalmaznak. Ezek a következők:

1. Alacsony jövedelem
 - az átlagos jövedelem fele alatt lévő háztartások száma
 - a támogatásoktól függő emberek száma
 - ingyenes iskolai étkeztetésre jogosult gyerekek száma
2. Munkához/alkalmazáshoz való hozzáférhetőség
 - a munkaképes korú, nem alkalmazott emberek száma
 - hosszú távú munkanélküliség arány a munkanélküliek között
 - teljes munkaidős állások száma, alacsony fizetéssel
3. Lakásminőség és elérhetőség
 - túlszűfolt háztartások száma
 - hajléktalanok száma
4. Oktatás
 - igazolatlan iskolai hiányzások mennyisége
 - végzős tanulók száma
 - végzettség nélküli alkalmazottak száma
5. Egészségügyi állapot és termékenység
 - fiatalkori teherbeesések száma
 - alacsony testsúlyú újszülöttek száma
 - korai elhalálozások száma
6. Állampolgárság és közösségi részvétel
 - választási részvétel aránya
 - bizonyos bűncselekményektől való félelmek megoszlása

A hazai cigányság helyzetét feltáró vizsgálatok eredményeit áttekintve megállapíthatjuk, hogy esetükben mind a hat dimenziónak, illetve mind a tizenhat indikátornak van értelmezhető metszete. Azaz a magyarországi romák társadalmi helyzete leírható a fenti definíció szerint.

1. ábra. Romák Európában



(Forrás: <http://www.afoldgomb.hu/emberi-tenyezo/870-terkepen-ciganyok-romak-europaban>)

- Az iskola és az iskolázottság társadalmi szerepe

Az iskola társadalmi szerepének – illetve a tanulás eredményességének, hasznának – kutatása nagy hagyománnyal rendelkező téma, sok-sok empirikus vizsgálattal, amelyekre nagy elméletek is épültek (Györgyi, 2014). Györgyi Zoltán szerint „az emberitőke-elmélet (human capital) s a szűrőelmélet (sorting) évtizedek óta jelen van a szakmai közgondolkodásban, máig nem eldöntve, hogy a tanulás haszna miért s hogyan is jelentkezik: a tudás okozta nagyobb termelékenységben jelenik-e meg a haszon, vagy a tanulás (a bizonyítvány) inkább csak a

munkaerő képességeinek jelzésére szolgál, a munkaerőpiac pedig ez alapján választja ki a megfelelő foglalkoztatandó személyt (Györgyi, 2014: 29).

Az OECD értelmezése szerint a tanulás alapvetően erőforrás. Az OECD két, viszonylag könnyen mérhető indikátort vizsgál:

1. a munkához jutást,
2. a jövedelmet.

Ezeket megvizsgálva a különböző iskolai végzettségek függvényében világos összefüggések rajzolódnak ki előttünk (Györgyi, 2014). Az elhelyezkedési lehetőségek javulását a foglalkoztatási ráta (a foglalkoztatottak száma osztva a megfigyelt korcsoport teljes létszá mával), illetve a munkanélküliségi ráta (a munkanélküliek száma osztva a dolgozók és a munkát keresők együttes számával) jelzi. A hazai vizsgálatok az oktatás, és főként a felsőoktatás expanziója kapcsán felhívják a figyelmet az egyes végzettek, illetve a diplomások munkaerő-piaci helyzetére (Györgyi, 2014).

A középfokú végzettségűeket kiindulópontnak tekintve általában véve megállapíthatjuk, hogy hozzájuk képest a felsőfokú végzettségűek foglalkoztatottsági rátája magasabb, illetve a középfokú végzettséggel nem rendelkezőké alacsonyabb. Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva a képzettségi szintek foglalkoztathatóságának eltéréseit, kiderül, hogy Magyarországon mindkét érték kiemelkedően magas, azaz a foglalkoztathatóság különbségei extrémén nagyok (Györgyi, 2014). Másképpen kifejezve az oktatás munkaerő-piaci szerepe lényegesen meghatározóbb hazánkban, mint más országokban.

A nemzetközi viszonylatban alacsony hazai foglalkoztatottsági mutató mellett (Forrás: KSH, Társadalmi helyzetkép 2010) az alacsonyabb végzettség különösen nagy hátrányt jelent a munkaerőpiacon. Más oldalról nézve, a tanulás magas munkaerő-piaci hozadékaként értelmezhető, ami magyarázza az oktatási expanziót jelentős mértékben tápláló tanulói keresletet (Györgyi, 2014), még hozzá hosszú távon. A magasabb végzettség munkaerő-piaci hozadéka stabilan jelen van.

A felsőfokú végzettség hozadéka kevésbé volt stabil a 2000–2011 közötti időszakban, mint a középfokú végzettségeké (szakképzettségeké), különösen a 2008-as gazdasági válság hatása miatt, amely a diplomásokat érzékenyebben érintette, mint a középfokú végzettségűeket. Ugyanakkor az Európai Unió zömében a diplomások helyzete néhány év után többnyire visszaállt az eredeti szintre, sőt, Magyarországon a diplomások korábbi 14–18%-os foglalkoztatottsági előnye csaknem 20%-ra emelkedett (Györgyi, 2014).

Az iskolázottság másik munkaerő-piaci hatása az elérhető jövedelmekben figyelhető meg. A felsőfokú végzettség jövedelemhozadéka jóval meghaladja a középfokú végzettség hozadékát, ezen belül is Magyarország mind a középfokú, mind a felsőfokú végzettség tekintetében igen magas jövedelemhozadékkal jellemezhető (Györgyi, 2014). Ez azonban nem abból következik, hogy a szakmai végzettséggel rendelkező munkavállalók jövedelme magas, hanem abból, hogy az alacsonyabb végzettségűek munka jövedelme alacsony.

Ugyanakkor a jövedelmek egyértelműen azt jelzik, hogy hazánkban a tanulás hozadéka kiemelkedő, vagyis az alacsonyabb végzettségűek esetében hatalmas lemaradás mutatkozik, ami a csekély átlagos foglalkoztatottsági szintet figyelembe véve, komoly társadalmi problémákat eredményez (Györgyi, 2014) – olyan kiterjedt, és az alacsony iskolázott rétegek jellemzőt sűrűn átszövő probléma-komplexumot, amelyet az erre a célra (is) fenntartott rendszerek (mint a szociális és a gyermekvédelmi, valamint parciálisan az oktatási és egészségügyi rendszer) nem képesek kezelni.

Fontos megemlíteni, hogy a tanulás, pontosabban az iskolai végzettség szintje nemcsak a munkaerő-piacon jelent általában előnyt az egyén számára, hanem ún. fogyasztási tőkét is eredményez számára, vagyis fogyasztási szokásai is megváltoznak, megváltozhatnak. Ez a változás – például az egészségesebb életmód révén – a saját egyéni termelőképességébe történő újabb beruházást is jelent(het), más esetekben pedig a társadalom számára biztosít(hat) hozadékot. Mindezt „társadalmi hatásnak”, illetve „hozadéknak” is nevezik, amely hatás roppant széles területen jelenik meg (Györgyi, 2014).

„Az iskolázottság hatása egyértelmű: a magasabb iskolai végzettség minden országcsoportban egészségesebb életmóddal, s a közélet iránti nagyobb érdeklődéssel jár. Magyarországon – valamint a poszt szocialista országokban – az átlagosnál nagyobb társadalmi különbségek rajzolódnak ki. Az összefüggések látványosak ugyan, de egyrészt utalnunk kell arra, hogy az ok-okozati kapcsolatok iránya nem mindig egyértelmű, másrészt pedig arra, hogy egyes esetekben e kapcsolatok nem, vagy nemcsak közvetlenül, hanem áttételesen is – például a jövedelmen keresztül – érvényesülnek” (Györgyi, 2014: 38).

Az oktatás szerepe nem kizárólag a munkaerő-piaci pozíciók elfoglalásában – és az abból következő egyéb hatásokban – mutatkozik meg, hanem abban is, hogy milyen nyitott, illetve zárt egy társadalom a mobilitás szempontjából. A mobilitásra lényegében úgy tekintünk, mint a társadalmi struktúra fokozatos, folyamatos átalakulását eredményező folyamatra (Ferge,

1999). A megfelelő szintű mobilitásnak köszönhetően az egyes társadalmak rugalmasan tudnak alkalmazkodni a változó kihívásokhoz, tehát úgy is mondhatnánk, hogy a mobilitás társadalmi fejlődésünk közvetlen célja kellene, hogy legyen.

Ferge Zsuzsa (1999) ezt – az általa kollektív mobilitásnak nevezett változást – tartotta a társadalmi mozgás elsősorban kívánatos formájának. Ugyanakkor arra figyelmeztetett, hogy ha az egyéni mobilitás olyan körülmények között megy végbe, amikor a csoportok közötti távolság nem csökken, vagy éppen nő, akkor az egyéni mobilitás nem valamilyen (kedvező irányú) csoportmozgás kísérője, kiegészítője lesz, hanem úgy jelenik meg az egyének előtt, mint a helyzet javításának egyetlen lehetséges módja. Ez azt jelenti, hogy az egyéni mozgás szinte ellentétes lesz a kollektív mozgással, ami az egyén és eredeti közössége közötti távolságot növeli, és ezzel egy sor – egyéni és társadalmi – feszültség forrása. Lényegében ez a vízió ma szinte receptszerűen valósult meg, kiegészülve a társadalmi szolidaritás és bizalom végzetes lepusztulásával.

Az így kialakult társadalmi viszonyrendszerben „a helyzet javítására irányuló kollektív erőfeszítést (ami nyilvánvalóan a csoportszolidaritás erősítője) háttérbe szorítják az individuális törekvések. Ez pedig a kollektív érzés, a közösség iránti elkötelezettség helyett az individualizmust, az egyén önmaga iránti „elkötelezettségét” erősíti. A végeredmény úgy jelenik meg az egyén számára, mint amit nem a társadalom egészének vagy egy csoportjának közreműködésével, hanem pusztán önerejével ért el. Ilyen körülmények között van bizonyos veszélye a társadalom atomizálódásának... annak, hogy az egész társadalmat és egyes csoportokat egyaránt előrevivő erők egyének egymás közötti versengésében forgácsolódnak szét” (Ferge, 1999: 11-12).

Van-e a mobilitás Ferge által leírt – majd évtizedekkel később megvalósult – megbicsaklásának távlatos következménye? Természetesen van. Sok egyéb mellett, amelyről a zárótanulmány különböző részein teszünk említést, ki kell emelnünk, hogy ez a jelenség magát az integrációt lehetetlenítik el. Ahogy Vajda Zsuzsanna (2003) figyelmeztetett arra az amerikai szakirodalomban egyértelműen bizonyított tényre, hogy akkor, amikor a társadalmi egyenlőtlenség egyébként növekszik, a társadalmi deszegregáció érdekében tett erőfeszítések visszajukra fordultak, és a valóságban felgyorsították a társadalom kettéválását szegényekre és gazdagokra. A Ferge által felvázolt „szétforgácsolódo társadalomban” a deszegregációs politika is csupán növelte és véglegessé tette a szegregációt.

- Roma tanulók az iskolában

Mint azt már számtalan tanulmány tárgyalta, a kirekesztődés egyik legjelentősebb helyszíne az oktatási rendszer. Bár a modern államokban – a konzervatív, illetve liberális demokráciákban és a már letűnt szocialista modellben egyaránt – az oktatási rendszer deklarált célja az, hogy csökkentse a társadalmi egyenlőtlenségeket, valójában könnyen előfordulhat, hogy az oktatási rendszer gyakorlata növeli az egyenlőtlenségeket, erősíti a kirekesztődést. A PISA felmérés eredményei (OECD, 2005) azonban azt mutatják, hogy a porosz oktatási hagyományokkal rendelkező országokban *az iskola konzerválja, sőt elmélyíti a családok társadalmi státuszából fakadó hátrányokat*. A 15 vizsgált ország közül Csehországban, Ausztriában, Németországban és Magyarországon volt a legnagyobb különbség az összesített (átlag) eredmények, és az alacsony státuszú szülők gyermekeinek eredménye között (Róbert, 2004). *A magyar közoktatás szelektivitása* – melyet egy védett demokratikus értéknek tekintett jog, a szülők szabad iskolaválasztása szélsőséges módon erősít fel – odáig vezet, hogy ma a magyar a világ egyik legszegregáltabb iskolarendszere; itt különülnek el legjobban iskola és osztályszinten a különböző társadalmi csoportok gyermekei (Kertesi és Kézdi, 2004; Radó, 2007).

A szegregáló közoktatás látens csoportnormává teszi a kirekesztést a gyermekközösségekben, osztályokban. A leszakadók gyermekeiből könnyen lesznek a mellőzöttek és visszautasítottak az osztályközösségekben, és ezen a helyzeten az egyszerű fizikai integráció – a támogatás nélküli együtt-oktatás – csak ronthat. A visszautasított gyermekek viselkedése számos ponton megerősítheti a visszautasítást – legyen az elkerülő, vagy szembehelyezkedő, támadó –, ezzel kialakul egy ördögi kör, amelyből a gyermekek nem tudnak kitörni (Ináncsy-Pap, 2009). Aronson egyesült államokbeli adatokra erősíti meg; a kirekesztő iskolai légkört a diákság nagy része sértőnek, megalázóan tartja, valamint érzéseik erőszakos cselekedetekben nyilvánulnak meg. A különállóság erősödése, és az erőszak eszkalálódása igazolja a kirekesztés modelljét, s a kirekesztők önvédelemként élik meg azok kizárását, akiktől félnek, vagy akiket furcsának találnak (Aronson, 2009). A destruktivitás azonban nem csupán a kirekesztettek sajátja. Az előítéletesség, kirekesztés megerősödik, ha nő a társadalmi frusztráció, bár a frusztráltság nem minden esetben vezet a másokkal szembeni (kirekesztő) agresszióhoz. Az *önbüntető* (intropunitív) és a *nem büntető* (impunitív) típusok mellett azonban karakteresen rajzolódik ki a *mást büntető* (extropunitív) típus, azok jellegzetes csoportja, akik a frusztráció okát mindig külső okokban látják. A

frusztrációforrás azonosítása indulatáttétel eredménye (bűnbakképzés); e típus úgy erősíti saját irreális észleléseit, hogy a bűnbakokhoz segítően, vagy semlegesen viszonyulókat is megbélyegzi, elfogultsággal, vaksággal, tudatos torzítással vádolja (Allport, 1999).

Azok a gondolatok, melyek szerint az egyes etnikumok vagy az „alsóbb osztályok” tagjai intellektuálisan lemaradnak, és szükségképpen, mindig is le fognak maradni a fehér középosztálybeli férfiak értelmi képességeitől, egészen a 20. század elejéig szinte kizárólagos, majd sokáig domináns pozíciót foglaltak el, nem csupán a közgondolkodásban, de még a formálódó társadalomtudományokon belül is. Az „alacsonyabb-rendűség” gondolatának hívei hasonló érvrendszerrel az „alacsonyabb rendű” lények közé sorolták *a nőket is*. (Ez meglehetősen ironikus a férfiakénál magasabb női iskolázottság mai perspektívájából visszatekintve.) Magyar szempontból különösen izgalmas és egyben ironikus, hogy több amerikai vizsgálat az Európa keleti feléből érkező bevándorlók, köztük a magyarok „alacsonyabbrendűségét” is „tudományosan igazolta”, ugyanolyan érvekkel, amellyel a korszak a színes bőrű kisebbségek „nevelhetetlenségét” is „bizonyította” (Dupcsik 2012), amelyek félelmetes hasonlóságot mutatnak a mai magyar közbeszédnek a cigányok képezhetetlenségét bizonygató „érvrendszerével”. Dupcsik Csaba (2012) az amerikai evolúcióbiológust, Stephen Jay Gouldot így idézi (Gould 1999:168-169 és 173): „Henry H. Goddard, az intelligencia mérésének amerikai úttörője, aki 1919-ben princetoni egyetemisták előtt arról beszélt, hogy *„a munkások intelligenciája körülbelül a tízévesek szintjének felel meg, míg a maguké a húszévesekének”*, 1912-ben Ellis Islanden vezetett kutatás. Ennek „megállapításai” szerint az Egyesült Államokba frissen bevándorolt olaszok 79%-a, a magyarok 80%-a, a zsidók 83%-a, az oroszok 87%-a „gyengeelméjű” volt”.

Minél inkább elfogadottá válik az előítéletesség, nyíltan vállalhatóvá a kirekesztés, a társadalom minél nagyobb arányban vallja és hangoztatja az irreális nézeteket, annál valószínűbb, hogy az iskolai közegben maguk a tanárok is elfogadják azokat, vagy elvesztik befolyásoló erejüket az osztályban kialakuló kirekesztő normákkal szemben. Az akár csak verbális agresszív viselkedés *tolerálása* – ahogyan a *tanári tehetetlenség* a diákság nyelvére lefordítható – a későbbiekben jelentős mértékben növeli a gyerekek hasonló megnyilvánulásait (Ranschburg, 1998).

Az agresszióval terhelt társas kapcsolatokon túl az etnikai alapon szegregáló magyar oktatási rendszerben számolnunk kell a roma tanulók teljesítményét rontó *sztereotípiafenyegetéssel* is (Aronson, 2004). Bár a jelenséget amerikai fekete diákok esetében

mutatták ki, úgy vélem, az egyéni teljesítmény értékelésén alapuló hazai oktatásban részt vevő roma diákok esetében is feltételezhetjük, teljesítményüket rontja az attól való félelem, hogy *megegyezik az intellektuális alsóbbrendűségükkel kapcsolatos negatív sztereotípiákat*.

Az iskolában a roma gyerekek zöme kettős hátránnyal szembesül: egyrészt azokkal a hátrányokkal, amelyek a család szociális helyzetéből fakadnak, másrészt azzal a megkülönböztetéssel, negatív megítéléssel, amelyet a többségi környezet produkál az etnikai hovatartozással kapcsolatban (Messing és Molnár, 2008).

Ahogy Messing Vera és Molnár Emília (2008) fogalmaz, „a roma gyerekek több mint 80 százaléka hátrányos helyzetű, kétharmada-háromnegyede pedig halmozottan hátrányos helyzetű. Ezek az arányok a teljes hazai iskoláskorú népességre nézve 38 százalék, illetve 17-19 százalék. Vagyis ötből négy roma gyerek küzd a rossz szociális körülményekből adódó hátrányokkal, kétharmaduk, háromnegyedük pedig szélsőséges anyagi és szellemi megfosztottság körülményei között él. Tudományos közhely, hogy a kirekesztettségnek milyen negatív következményei vannak a gyerekek mentális és kognitív fejlődésére, szociális készségeinek kialakulására. Éppen ez az oka annak, hogy a modern demokráciák általános és kötelező oktatást biztosító iskolarendszerének nem pusztán a társadalmilag érvényes tudás átadása, de a szociális helyzetből adódó hátrányok, illetve esélyegyenlőtlenségek csökkentése is feladata”.

A roma gyerekek zömét a szegénységgel párhuzamosan olyan hátrányok is érik, amelyek a többségi környezet előítéletes, gyakran diszkriminatív reakcióiból következnek. Neményi Mária (2007b) azt elemezte, hogy miképpen hat a roma gyerekek önképére, önbecsülésére és ezen keresztül iskolai teljesítményére, továbbtanulási ambícióira a többségi iskolai környezet gyakran negatív, lekezelő attitűdje, a tanárok és a környezet elvárásainak alacsony szintje. Kutatásából kiderül, hogy a roma gyerekek egy jelentős része fenyegetettségként éli meg etnikai hovatartozását. Ezek a gyerekek serdülőkorukban már jól ismerik azokat a sztereotípiákat, amelyeket a többségi környezet „a cigányokról” alkot. A sztereotípiák óhatatlanul beépülnek a gyerekek identitásába, és a gyerekek személyiségének és közvetlen környezetének függvényében fejtik ki hatásukat.

A közbeszéd interperszonális terein megnyilvánuló előítéletességet nehéz követni, de a spontán vélemények tömkelege olvasható az integráció kérdésében az internetes fórumokon, illetve cikkek és blogok kommentjeiben. Ezekből megállapítható, hogy a roma gyerekek

oktatásával kapcsolatos megnyilatkozások jelentős része, feltehetően többsége, kritikus vagy elutasító az integráció gondolatával és gyakorlatával szemben. E vélemények szerint az integrált oktatás csak rosszat tesz a nem cigány, nem fogyatékos tanulónak. A huzamosabb ideje integrációs oktatáspolitikát folytató országok kutatási tapasztalataira való hivatkozás nem meggyőző, mivel az interneten megfogalmazott integrációkritikus álláspont integráns eleme a *„mi ismerjük a valóságot, szemben az integrációt papoló életidegen értelmiségekkel”* toposz (Dupcsik 2012: 255-256).

Jó illusztrációja a társadalmi közgondolkodás integrációt elutasító irányának *A szociális munkás naplója* blog, amely *Integrált – szegregált oktatás* címmel 2010. május 23-án közölt egy írást, és amely a következő kommentet kapta (betűhíven): *„És abban mi is a jó, hogy a jobb képességeket hozzákötjük a hátrányosabbakhoz? (...) Na, ez egy óriási ökörség, ami a valóságban nem így van. Ezt csak a pc oktatásban gondolják így, olyan oktatók... akik soha nem láttak cigányt csak fényképről. Ha valaha oktattál akkor tudhatod, h 1db beilleszkedésre képtelen cigánygyerek folyamatos fegyelmezése is elvesz egy 45 perces órából 5-10 percet. Szted ez mekkora hátrányt okoz a többieknek?”* (idézi Dupcsik 2012:256). A kommentekben megjelenő vélemények természetesen tagoltabbak, nem valamennyi elutasító az integráció gondolatával és gyakorlatával szemben, ugyanakkor elgondolkodtató, hogy ebben a személytelen és anonim műfajban milyen gyakran találkozhatunk akár egészen szélsőséges megfogalmazásokkal is (Dupcsik 2012).

A társadalomban, a médiában, és sajnos az iskola színterein is korlátlanul áradó sztereotípiák önbeteljesítő jóslatként működnek. A környezet az előítéletességnek köszönhetően „tudja”, hogy a cigány gyerek „buta”, „tehetségtelen”, „a szülők sem támogatják, nem érdemes hát bajlódni vele” (Neményi 2007a). Ilyen közegben szinte természetes, hogy még a legtehetségesebb gyermek sem fog teljesíteni, sőt, ami még nagyobb baj, elhiszi magáról, hogy tehetségtelen és alkalmatlan az általános iskola elvégzésén túl bármilyen további ambíció beteljesítésére (Neményi 2007b). A sztereotípiák és a kirekesztés romboló hatását más kutatások is megerősítették (Kertesi és Kézdi 2004; Hüse 2008).

Neményi (2007b) kijelenti, hogy a szegregált oktatás a roma, és a szegregálódó osztályban maradó nem roma gyerekek számára egyaránt hátrányos: amennyiben a roma gyerekek aránya egy osztályon belül meghalad egy kritikus szintet, meredeken csökkenek a tanulmányi eredmények, a továbbtanulási ambíciók mind a roma, mind a többségi gyerekek körében. ugyanezen jelenséget a „többségi” gyerekek szülei maguk is nagyon jól érzékelik (vö. Kertesi

és Kézdi 2004), így hát a maguk szempontjából tehát teljesen racionálisan döntenek a szülők akkor, amikor „kimenekítik” gyermekeiket az „elcigányosodó” iskolából.

Visszatérve Neményi Mária kutatására, abban kifejezetten jól dokumentált, hogy az iskolai sikeresség és a roma gyerekek osztályon belüli aránya között fennálló (negatív) összefüggés nem vezethető vissza semmiféle etnikus sajátosságra. Az adatok azt bizonyítják, hogy az iskolai teljesítmény, valamint a továbbtanulási ambíciók csökkenése a roma és nem roma gyerekekre egyaránt jellemző, miközben a rosszabb továbbtanulási esélyeket biztosító „cigányiskolából” a középosztálybeli roma szülők is igyekeznek elvinni gyermekeiket (Neményi 2007b). Úgy is mondhatjuk, hogy mindazon hátrányok, problémák, amelyeket a mindinkább kirekesztővé váló közbeszéd az „etnikumnak” tulajdonít, valójában az iskolai szegregálódás intézményi szintjen jelentkező folyamatának a következménye.

Úgy Neményi (2007b), mint Kertesi és Kézdi (2004) megállapítja, hogy a szegregálódó iskolák minden vizsgált szempont alapján rosszabb minőségű szolgáltatást nyújtanak, mint a szegregálódást elkerülő iskolák. Az ilyen iskolákban tanítani inkább stigmát, mint szakmai kihívást jelent a tanároknak. Bár a szociális okok (mindenekelőtt a tartós szegénység, a szülők alacsony iskolai végzettsége, az állandó munka, illetve a tervezhető kereset hiánya, a családoknak az iskola által elvárttól eltérő szocializációs gyakorlata) rendre jelen vannak nem csak a tudományos vitákban, de a közbeszédben is, addig azok az okok, amelyek felvetik az iskola felelősségét, már jóval kevésbé közismertek. Mi ez utóbbi okoknak Neményi Mária a következőket tartja:

- 1) Az iskolában megszerezhető tudást értéknek tekintő, a tanulást támogató családi háttér hiányát az iskola nem képes kompenzálni. Azokban az osztályokban tanítani, ahova nagyobb arányban járnak hátrányos helyzetű, illetve roma gyerekek, kevés sikerélménnyel járnak. Sok a többlettráfordítással járó munka. Ezek következtében az ilyen iskolákban való tanítás alacsony presztízsű mind a tanárok körében, mind a tágabb környezetben. A tanárok közvetlenül nem kapnak a többletterhekkel arányos anyagi kompenzációt. A sok munka, a pszichés terhelés és az anyagi megbecsültség hiánya összességében erőteljes kontraszelekciót eredményez: általánosságban a legkevesbé felkészült tanárok végzik az iskolai kompenzációra leginkább rászorulókat oktatását.

- 2) A tanárok szakmailag nincsenek felkészülve a halmozott hátrányok miatt fellépő problémák pedagógiai kezelésében: nincsenek azoknak a technikáknak, módszereknek a birtokában, amelyekkel a vegyes osztályokban sikerrel lehetne oktatni. Nemcsak nemzetközi tapasztalatok, de hazánkban az Országos Oktatási Integrációs Hálózat első két évének működését elemző hatásvizsgálat is kimutatta, hogy az innovatív pedagógiai módszerek (elsősorban a differenciált oktatás, az együttműködési készséget és csoport-kohéziót fejlesztő kooperatív tanulási módszerek, az önértékelést támogató projekt-módszer és drámapedagógia alkalmazása) egyértelműen pozitív hatásúak, mind a hátrányos helyzetű gyerekek készségeire, képességeire és teljesítményére nézve, mind azon gyerekekre, akik az integráló környezetet jelentik. A hazai iskolarendszerben ugyanakkor még mindig a hagyományos, frontális oktatási módszer uralkodik, amely – számos hazai és nemzetközi gyerekpszichológus és pedagógus szerint – nem alkalmas a különböző családi háttérű és képességű gyerekek együttes tanítására: ebben a megközelítésben minden gyerek, aki nem „átlagos”, problémás esetté válik. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek esetében pedig fokozottan inkompetens a frontális oktatás: az otthonról hozott hátrányok csak növekednek egy olyan osztályteremben, ahol nincs kerete az egyéni bánásmódnak, ahol a tanár a feladatát elsődlegesen abban látja, hogy „leadja” a tananyagot.
- 3) Az adatok és a tereptapasztalatok azt mutatják, hogy azokban az iskolákban, amelyekben nagy számban tanulnak roma és hátrányos helyzetű gyerekek, kevesebb és alacsonyabb színvonalú mind a tanórák keretén belüli, mind pedig a tanterven kívül nyújtott pedagógiai szolgáltatás. Ilyenek az idegen-nyelv tanítás, a sport, az egyéni készségfejlesztés a tehetséggondozás és a művészeti oktatás. Pedig pontosan ezeknek a gyerekeknek lenne legnagyobb szükségük arra, hogy az iskola biztosítsa mindazokat a szolgáltatásokat, amelyeket a szülők, szegénységük okán nem tudnak megfizetni, és amelyek gyakran – pl. nyelv – a sikeres iskolai pályafutás belépőjeként szolgálhatnak. Ugyanakkor a gyakran fellépő magatartási problémák kezelésének, a csoporttudat és kooperációs készségek fejlesztésének nagyon hatékony eszköze az intenzív sport, vagy a művészeti oktatás, avagy közös kirándulások, táborozások.

- 4) A kutatás során kiderült, hogy a tanárok egy jelentős részének burkolt előítéletessége rombolja a cigány gyerekek pozitív énképét, demotiváló hatású, és végső soron – az önbeteljesítő jóslatokhoz hasonlóan – a gyerekek alacsony iskolai teljesítményét eredményezi. Annak a gyereknek, aki halmozottan hátrányos helyzetű családban él, aki nem lát olyan példát maga körül, amely a tanulás irányába terelné, nagyon nagy szüksége lenne a tanár biztatására, támogatására. Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy a roma és hátrányos helyzetű gyerekek többsége nem kap olyan szellemi és lelki támogatást, amely a pozitív önkép és a környezetéhez képest nagyobb ambíciók kibontakozását elősegítené, hanem épp ellenkezőleg, az eleve kevés önbizalmat és ambíciót lerombolja a gyakran sztereotípiákban gondolkodó környezet.
- 5) Miközben a nevelés, illetve a szocializáció egyszerre zajlik az iskolában és a családban, gyakorlatilag semmilyen kommunikáció nincs a roma szülők és az iskola között. Az egymásra mutogatás kölcsönös. Míg a pedagógusok sérelmezik, hogy a szülők csak akkor jelennek meg, ha önös érdekük úgy kívánja (szociális ellátáshoz szükséges iskolalátogatási papírok beszerzése, illetve a gyerekeket ért sérelmek jóvátétele), addig a szülők arról panaszkodnak, hogy az iskola nem tekinti őket partnernek, mindig csak az elvárásokat hangoztatják, miközben nem kíváncsiak véleményükre. Együttműködés nélkül viszont nehezen képzelhető el, hogy a (remélhetőleg közös) cél, a gyermek boldogulásának elősegítése megvalósuljon.
- 6) Az általános iskolák többsége automatizmusok alapján irányítja a gyerekeket a középiskolai tanulmányok felé: nagyon elterjedt gyakorlat az, hogy a roma, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek eleve a legalacsonyabb színvonalú, gyakorlatilag szegregált oktatást megvalósító szakiskolákat ajánlják, függetlenül a gyermek tehetségétől és lehetőségeitől. Kérdőívünkben csakúgy, mint a személyes interjúkból kiderült, hogy az iskolák nem nyújtanak személyre szabott továbbtanulási tanácsadást, nem informálják az alacsony iskolázottságú szülőket az összes lehetőségről, sőt, inkább rábeszélik a „roma” szakiskolában való továbbtanulásra, mert ott legalább a „sajátjai” között lesz a gyerek. A roma és a szegény szülők többsége pedig információk hiányában elfogadja a tanár, az iskola

javaslatát. Közismert, hogy ezekben a szakiskolákban nagyon magas (50% feletti) a kihullási arány, és a megszerzett képesítés sem hasznosítható jól a munkaerőpiacon. Az egyéni szinten racionális szülői döntések eredményeként kialakuló spontán szegregáció, a direkt szegregációhoz hasonlóan társadalmi szinten súlyos következményekkel jár: a jelenlegi iskolarendszerben az esély-egyenlőség megteremtése helyett a társadalmi különbségek reprodukciója zajlik (Neményi 2007b).

Az iskolai szegregáció visszahat az iskolák és az iskolarendszer szerepének megítélésére is. Hüse Lajos (2011) a kirekesztésről alkotott társadalmi köz-egyezséget – a „kirekesztés diskurzusát” tanulmányozva fókuszcsoporthoz vizsgálata során azt találta, hogy ha a nem-roma fókuszcsoporthoz általában véve a magyar iskoláról, iskolarendszerről beszélgetnek, akkor a megkérdezettek kifejezetten negatívan vélekednek az „iskoláról”, amely:

- Túlzottan elméleti tudást ad át, nem gyakorlatias
- Nem használható a munkaerő-piacon az iskolai tudás
- Nem a gyermek életkori sajátosságainak, ebből fakadó képességeinek megfelelő tudásszintet követel, és a helyzet egyre romlik
- Túl gyors a tempó, nem marad idő a tananyag megértésére
- A tartós oktatáspolitikai stratégia hiánya, a tankönyvek sokfélesége stb. miatt az iskola követhetetlen, érthetetlen.
- A tanárok leterheltek, nincs tekintélyük
- Az iskola – és környéke – veszélyes kortárs-csoportokkal van teli

Ezzel szemben, ha roma gyermekek szempontjából „beszélték ki” az iskolarendszert, élesen más módon írták le a megkérdezettek a kérdést. Az egyik különbség az volt, hogy amíg az első esetben az iskolára terhelődött a – negatív – hangsúly, és a gyermekekről, családokról alig esett szó, addig a második esetben a gyermek és a család volt a hangsúly, illetve az iskoláról alig esett szó. A roma gyerekekre koncentráló többségi fókuszcsoporthoz tartozók szerint az iskola és a pedagógus:

- alapvetően jól felkészült arra, hogy a beiskolázott gyermeket a társadalom hasznos tagjává nevelje – ebbe implicit módon mind a hasznos tudás átadását, mind a szocializációt beleértik –, de
 - önhibáján kívül nem tud megbirkózni a roma családok által képviselt negatív tendenciákkal, illetve a roma gyermekek általános jellemzőivel;

- bár nem mondják ki, hogy az iskola a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő tudásszintet követel, abból ahogyan
 - a roma gyermekek iskolai kudarcainak okát kizárólag a romák – kulturális, viselkedési és egyéb – jellemzőivel magyarázzák, közvetve mégis arra következtethetünk, hogy innen nézve az iskolai követelményrendszer megalapozott és helyes;
- bár nem mondják ki, hogy az iskolai tempó megfelelő, elegendő idő áll a diákok és tanárok rendelkezésére, abból, ahogyan
 - a roma diákok lemaradását saját, jellegzetesen lassú tempójával magyarázzák, amelynek kompenzálására nincsen idő, arra következtethetünk, hogy a nem-kompenzatórikus jellegű oktatásra, és az abból fakadó tananyag-feldolgozásra, megértésre elegendő idő áll a rendelkezésre;
- végezetül a tanároknak alapvetően lenne tekintélyük, de
 - a roma gyermekekkel és szüleikkel szemben ezt a tekintélyt nem tudják érvényesíteni.

Rögtön látható, hogy a kettős mérce nem csupán a témák tárgyalásának súlyában, de a kudarcok okának taglalásában is jelen volt. A semleges kérdésre – „milyen a mai magyar iskola?” –, kizárólag negatív jellemzők felsorolása a válasz. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a mai iskolával csak baj van, de azt igen, hogy ma az oktatáspolitikai diskurzus, az iskoláról szóló közbeszéd a negatív szélsőség irányába mozdult el. Manapság megkérdezni, hogy *milyen* az iskolarendszer – vagy az egészségügy, vagy a szociális rendszer – egyet jelent azzal, mintha azt kérdeznénk, mi a *baj* az iskolával. Ugyanakkor, míg iskolarendszert *általában* – azaz a „mi gyermekeink” szemszögéből – *tárgyalva* nyíltan kritikus álláspontot képviselnek a megkérdezettek, a *roma gyermekek szemszögéből tárgyalva* viszont hallgatólagosan támogató, elfogadó álláspontot. Valami, amit egy beszélgetés elején még nyilvánvalóan rossznak, diszfunkcionálisnak tartottak, hirtelen felmagasztalódik, mert egy másik viszonyrendszerbe került (Hüse 2011).

A roma gyerekek iskolai pályafutását vizsgálva nem csupán a problémákról, fájdalmas tényekről beszélhetünk. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2006) egy tanulmányában arra tett kísérletet, hogy megbecsülje a roma gyerekek oktatásába történő extra befektetésekből adódó,

hosszú távú várható költségvetési nyereséget (költségvetési nyereségen a költségvetésbe közvetlenül befolyó pénzüsszeget értették). Az elemzés alapgondolata az volt, hogy a közpénzek befektetése a roma fiatalok oktatásába pénzügyi értelemben is kifizetődő. A befektetés sikerességének feltétele, hogy kora gyermekkorban történjen. Nem titkolták, hogy a sikeres befektetések egyben drágák is; ha viszont megfelelő módon hajtják őket végre, a költségeket messze felülmúlja a magasabb adóbevételekből származó haszon.

A szerzők alapvető feltevése azt volt, hogy a modern társadalmakban a magasabban képzett emberek nagyobb összeggel járulnak hozzá a költségvetéshez, és/vagy kevesebb költségvetési juttatásban részesülnek. A magasabb adókból és az alacsonyabb juttatásokból áll össze a nettó költségvetési nyereség. A nettó költségvetési nyereség az oktatási ráfordítások hozamát méri. Ha a várható hozam meghaladja a beruházás költségét, akkor a kormányszatnak mindenképpen érdemes befektetni a roma fiatalok oktatásába, még akkor is, ha minden más megfontolást figyelmen kívül hagy. Számításaikhoz – melyek a teljes lakosságra reprezentatív adatokon alapultak – hét csatornát vettek figyelembe:

- 1) a bejelentett, teljes munkaidős foglalkoztatás során keletkezett jövedelem után fizetett személyi jövedelemadót,
- 2) az ez után a jövedelem után a munkaadó és a munkavállaló által fizetett társadalombiztosítási járulékot,
- 3) a munkanélküli segélyt,
- 4) a rendszeres szociális segélyt,
- 5) a közfoglalkoztatási programokból származó jövedelmet,
- 6) az áfát és a jövedéki adót,
- 7) a bebörtönzés költségeit.

A megfelelő adatok hiánya miatt nem vettek figyelembe néhány fontos tényezőt, például az öregkori nyugdíjakat, a rokkantnyugdíjat, a gyermekek utáni transzfereket és az egészségügyi kiadásokat. Valószínű, hogy mindezek bevonása tovább növelné a becsült költségvetési haszon mértékét. Eredményeik tehát feltehetően alulbecsülik a költségvetés nyereségét.

A szerzőpáros számításai arra utalnak, hogy az a befektetés, amely lehetővé teszi, hogy egy roma fiatal érettségit szerezzen, jelentős hosszú távú haszonnal jár a költségvetés számára. Becslésük szerint a jövőbeni költségvetési nyereség (a befektetés kezdetét jelentő) 4 éves korra diszkontált jelenértéke *egy főre vetítve* (!) mintegy 19 millió forint (az akkori átszámítás alapján 70.000 euró), vagyis ennyivel javul a költségvetési egyenleg, ha az érintett fiatal

leteszi az érettségit, és nem elégszik meg az általános iskolai végzettséggel. A nyereség valamivel kisebb (15 millió forint, 55.000 euró), ha azt feltételezzük, hogy az érintett fiatal a szóban forgó befektetés híján szakiskolai végzettséget szerezne.

Módszertani okokból az összes eredményt egy olyan befektetésből származó nyereséggént értelmezték, amely lehetővé teszi, hogy az érintett fiatal sikeresen befejezze az érettségit adó középiskolát. Természetesen nincs olyan beruházás, amely biztosan ezzel az eredménnyel járna. Amikor összehasonlítjuk a költségeket és a hasznokat, figyelembe kell vennünk a siker valószínűségét is. Ha például egy kora gyermekkori készségfejlesztő program 20 százalékponttal növeli meg az érettségit adó középiskola befejezésének valószínűségét, vagyis öt közül eggyel több fiatal tudja sikeresen letenni az érettségit a befektetés hatására, akkor a becslés szerint az ebből származó költségvetési haszon 3,8 millió forint (19 millió/5). Más szóval, 20%-os sikerességi ráta mellett ez a befektetés akkor térülne meg, ha a befektetés egy gyermekre jutó költsége nem haladná meg a 3,8 millió forintot.

A nyereség túlnyomó része a megnövekedett költségvetési bevételekből származik, elsősorban a magasabb személyi jövedelemadó- és társadalombiztosítási befizetésekből. A munkanélküli segélyből, a jóléti kifizetésekből és a közmunkák költségeinek csökkenéséből származó megtakarítások jelentéktelenek, és a bebörtönzés költségei is csupán kis mértékben csökkennének. A fogyasztásra kivetett hozzáadott érték alapú adók szerepe szintén számottevő (Kertesi és Kézdi 2006).

- Egyéb szempontok

A család diszfunkcióinak hatása az iskolai teljesítményre

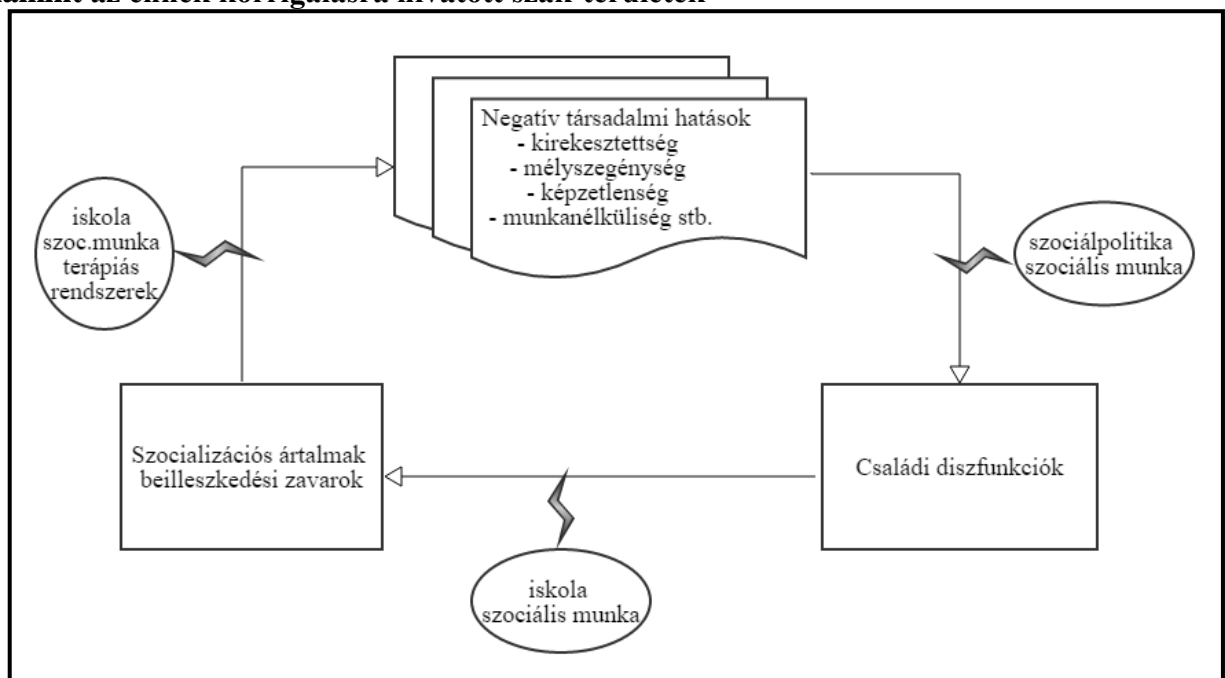
A család a társadalom egyik legfontosabb egysége, az elsődleges szocializáció színtere (Bánlaky 2001). A családi szocializáció zavarai sajátos helyet foglalnak el a hátrányos helyzet kialakulásában, melynek később, óvodás, iskolás korban, vagy még később, a felnőtt életben súlyos következményei lehetnek.

Pedagógiai szempontból különös jelentősége van ennek a kérdéskörnek, hiszen sok esetben a gyermek egyetlen esélye a pedagógus, az iskola figyelme és szakértelme ahhoz, hogy a szocializációs körülményeiben mutatkozó ártalmak ellen védelmet kapjon, illetve, hogy sikerrel megbirkózzon a már kialakult következményekkel (Réthyné és Vámos 2006). Ugyanakkor a fentiekben is bemutatott társadalmi jelenségek, melyek szelektíven sújtják a

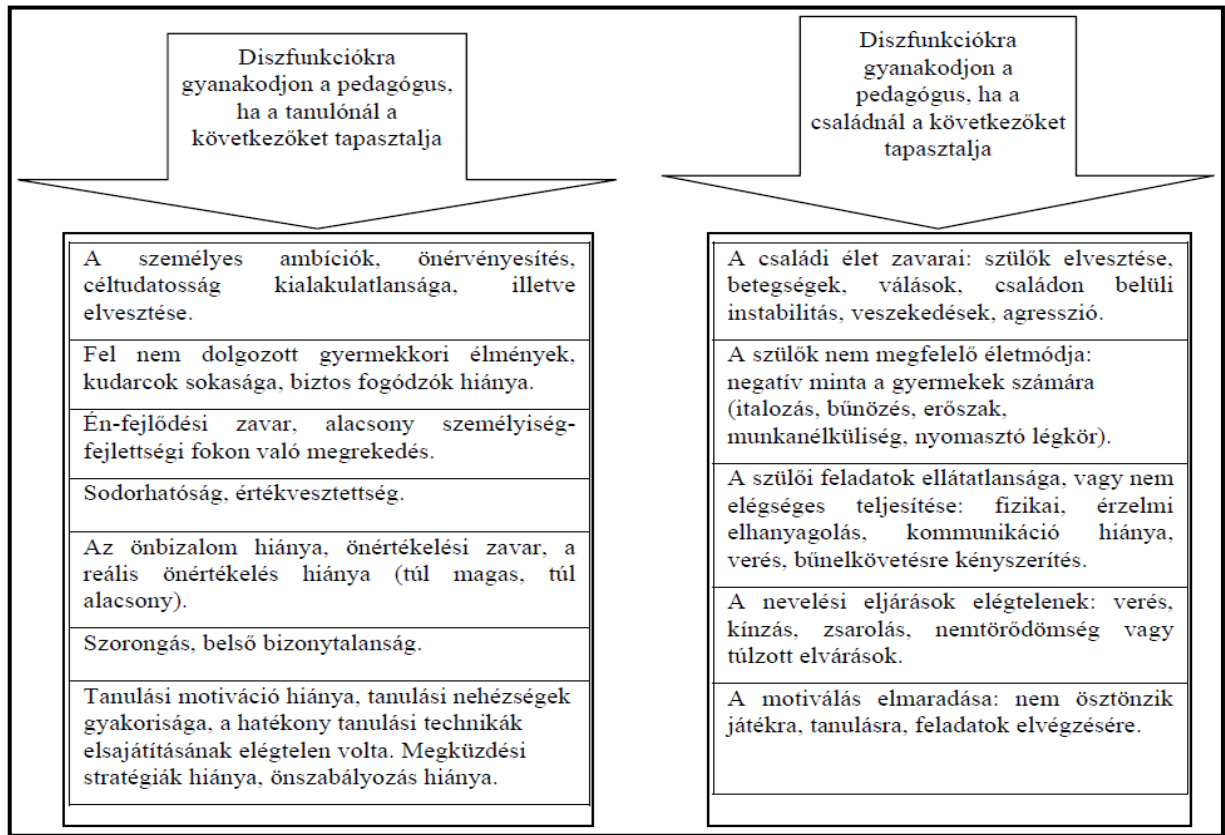
roma családokat, olyan sajátos diszfunkciókat eredményeznek azok működésében, melyek hatását a mai magyar iskolarendszer nem képes kompenzálni (lásd fentebb). A diszfunkciók egymásra hatásának körét több társadalmi szolgáltatás kompenzálhatná (az iskolarendszer mellett főképpen a szociálpolitika és a szociális munka), ugyanakkor éppen a legnagyobb hátrányt elszenvedő roma népesség esetében egyik rendszer sem volt képes – eddig legalábbis – átütő sikert elérni. Sőt, a rendszerváltás óta eltelt egy generációnyi idő második felének adatait vizsgálva sokkal inkább beszélhetünk az oktatási és szociális rendszerek csődjéről, mint pusztán a sikertelenségről.

A családi életben jelentkező diszfunkciók – más szóval működési zavarok – tehát a gyermek személyiségfejlődésében is diszfunkciókat eredményezhetnek, eredményeznek. Minden segítő rendszerben az első és legfontosabb lépés ezek észlelése. A diszfunkciót kiváltó okok feltárása, a családdal való foglalkozás, a gyermek gondozása több szakember (pedagógus, pszichológus, szociális munkás) együttes munkájával valósulhat meg (Réthy és Vámos 2006), ugyanakkor az első vonalbeli észlelés egyértelműen az iskolai szinten valósulhat meg. Nem véletlen, hogy a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzését és kezelését szolgáló gyermekjóléti szolgálatnak is észlelő- és jelzőrendszert kell működtetnie (nem csupán a törvényi előírások betartása miatt, hanem alapvető működésének érdekében), melynek legfontosabb tagja az iskola, illetve a pedagógus.

2. ábra. A társadalom, a család és az egyén viszonyában megjelenő diszfunkciók, valamint az ennek korrigálásra hivatott szak-területek



3. ábra. A családi diszfunkciók észlelése



Forrás: Réthyné és Vámos (2006)

A pedagógia számára fontos a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség közötti különbség meghatározása. Nem mindig könnyű ezt megtenni, de általános megközelítésben azt mondhatjuk, hogy a *hátrányos helyzet* az, amely azzal a veszéllyel jár, hogy az ember nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait. Ez, túl a társadalmi igazságtalanságon, veszteség az egyén és a közösség szempontjából egyaránt. A *veszélyeztetett* gyermek esetében a devianciák, életvezetési problémák, morális defektusok, önértékelési zavarok jelentkezésével kell számolni, tehát a veszélyeztető helyzetben lévő gyermeknek a felnőttkori társadalmi beilleszkedése forog veszélyben. A veszélyeztetettség mögött gyakran a szegénység, mint ok húzódik meg, de soha nem áll egyedül; a család életmódja (például alkoholizálás, munkakerülés), antiszociális viselkedése (például bűnözés, agresszió), érzelmi sivársága, rendezetlen belső viszonyai, a szülők gyermekkel szembeni felelőtlensége stb. társul még hozzá. Ebből fakad, hogy a veszélyeztetett helyzet egyben hátrányos is, de a „tisztán” hátrányos helyzet nem feltétlenül veszélyeztető. A veszélyeztetett helyzet leírásakor gyakran előkerül a *deviancia* fogalma, akár okként (a szülők részéről), akár okozatként (a gyerek

oldaláról). Az adatok szerint a hiányokkal élő (anyagiak hiánya), vagyis a hátrányos szociális helyzetű gyermekek esetében nagyobb arányban fordul elő a *deviáns* viselkedés valamely formája, mint a jobb anyagi háttérrel rendelkező kortársaik körében. Az anyagi helyzet és a deviancia közötti kapcsolat azonban nem közvetlenül és egyenesen jön létre: az érzelmi biztonság hiánya, az elhanyagoltság – anyagi helyzettől függetlenül – devianciához vezethet (Réthyné és Vámos 2006).

Nem csupán negatív értelmezésben, hanem általánosságban, minősítés nélkül is (se nem negatív, se nem pozitív) igaz az, hogy a tanulási eredmények legfontosabb indikátora a tanulók családi háttérének hatása a mért tanulási teljesítményekre. Ez az indikátor lényegében az oktatás hátránykompenzációs képességét méri: minél nagyobb a családi háttér hatása a teljesítményekre, annál kevésbé képes az oktatás kompenzálni a társadalmi hátrányok tanulásra gyakorolt negatív hatását. Magyarországon jól látszik, hogy noha az oktatás hátránykompenzációs képessége európai összehasonlításban változatlanul kimagaslóan alacsony – sőt, egyes kutatások szerint negatív, azaz a származási hátrányt nem kompenzálja, hanem növeli (Kertesi és Kézdi, 2004; Radó, 2007) –, a PISA tesztekben is mért átlagos teljesítményromlást mégsem ez okozza, mert a családi háttér hatása kis mértékben csökkent 2009 óta. Radó Péter ebből arra következtet, hogy a PISA eredményeink romlásának oka nem az egyenlőtlenségek növekedése, hanem a minőség romlása (Radó 2013).

Vallásosság

A vallásosság pozitív hatására vonatkozóan egy olyan tanulmány összegző gondolatait emeltem ki, amely a felekezeti iskolák felől közelíti meg a témát. Nyilvánvaló, hogy a pozitív hatás nem csupán a felekezeti iskolákban észlelhető, hanem például a családi vallásosság esetén is, de Pusztai Gabriella (2004) kutatása jól rávilágít a témánk szempontjából fontos tényezőre, miszerint a felekezeti iskolák nem pusztán azért mutathatnak fel jobb eredményeket, mert szelektálnak a diákok között. A felekezeti iskolák jótékony hatása kimutatható a hátrányos helyzetű gyermekek körében is.

A kutatás öt nagyobb kérdéskör köré szerveződött:

- 1) a felekezeti középiskolások vallásosságának és vallási háttérének,
- 2) társadalmi összetételének,
- 3) iskolaválasztási céljainak,
- 4) tanulmányi eredményessége,
- 5) és a nem tanulmányi eredményességének vizsgálata köré (Pusztai 2004).

A felekezeti gimnáziumot választó családok és gyerekek a kutatás szerint összességében jóval vallásosabbak, mint a korosztályuk. de a felekezeti iskolások nem kizárólag a tradicionálisan vallásos vagy megújult vallásosságú körökből kerülnek ki, hanem a hagyományosan kevésbé vallásos, vagy a lazuló vallásgyakorlatú csoportokból is. A tanulók személyes vallásgyakorlatának alakulására az anyai imádkozási szokás van a legjelentősebb hatással. A vallásosságnak ez a személyes, érzelmi oldala tehát az, amit az anya örökít át a leghatékonyabban. A tanuló kisközösségi aktivitása és a vallásos baráti kör itt is igen fontos szerepet kap, ami megerősíti azt a hipotézist, hogy minél homogénebb az egyén környezetének érték- és normarendszere, annál sikeresebben tudja a normákat interiorizálni (Pusztai 2004).

A legérdekesebb tapasztalat az, hogy bár a felekezeti gimnáziumok társadalmi háttere első ránézésre az iskolázottsági mutatók alapján előnyösebbnek tűnik (pl. kevesebb a kifejezetten alacsony iskolázottságú szülő, mint a nem felekezeti iskolák esetében). Ha azonban csak a vidéki iskolákra koncentrálunk, kiderül, hogy nincs jelentős a különbség a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők arányában a két iskolatípusban. Továbbá a felekezeti szakképző iskolákban valószínűleg inkább az alacsony státusúak dominálnak (Pusztai 2004).

Az sem elhanyagolható tény, hogy a felekezeti iskolák nagyobb arányban rendelkeznek kollégiumokkal is, így aránylag több kisvárosi, falusi gyereket tudnak felvenni, ezáltal hozzájárulnak a lakóhely településtípusából adódó egyenlőtlenségek enyhítéséhez (Pusztai 2004).

A felekezeti iskolákban is érzékelhető, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei kevésbé ambiciózusak a továbbtanulás terén, mint a diplomások gyermekei, vagyis alacsonyabb presztízssű felsőoktatásba készülnek, mint kedvezőbb családi háttérű társaik. Emellett azonban figyelemre méltó jelenség, hogy a felekezeti iskolákban jelen levő hátrányosabb családi háttérű tanulók válaszaiban jóval nagyobb arányban jut kifejezésre határozott továbbtanulási ambíciójuk, valamint sokkal többen készülnek magasabb presztízssű felsőoktatásba, mint a hasonló helyzetű nem felekezeti gimnáziumi tanulók. Az adatok tehát a társadalmi helyzetből fakadó hátrányok kisebb-nagyobb mértékű korrekciójáról, hatásainak kompenzálásáról is tanúskodtak (Pusztai 2004).

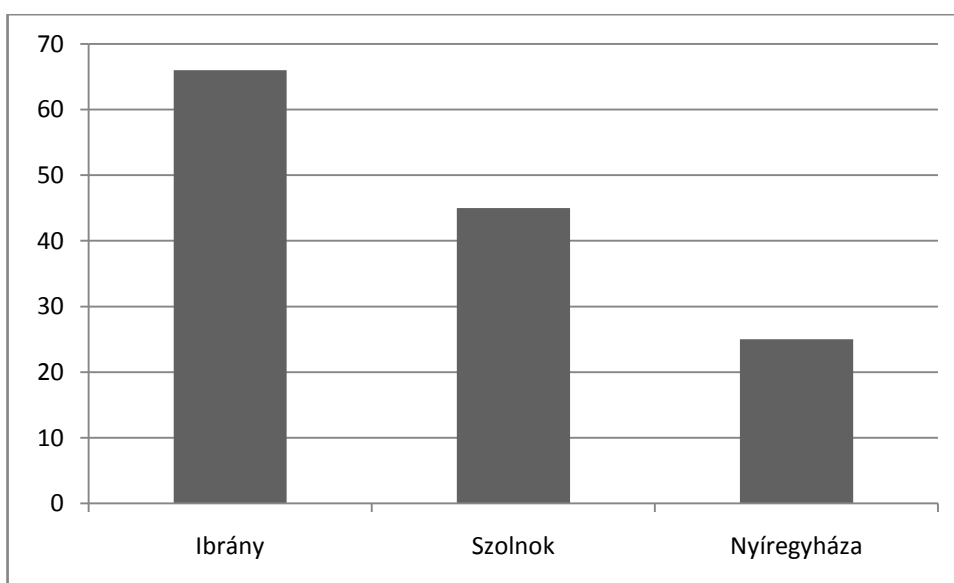
Roma tanulók iskolai attitűdjait befolyásoló tényezők vizsgálata

A tanulmány további részében az Evangélikus Roma Szakkollégium keretében végzett kutatás eredményeit mutatjuk be.

Anyag és módszer

Három település társadalmi és etnikai szegregált lakókörnyezetében, 2014 nyarán végzett kérdőíves felmérésünk arra irányult, hogy a telepeken élő roma gyerekek iskolához való viszonyulása milyen, illetve mi határozza azt meg. A felmérés során összesen 136 kérdőívet vettünk fel, 68 válaszadó gyermek, 68 fő pedig a megkérdezett gyermekek szülei. A kérdőívek nagyobb része komplex telep program által érintett (Ibrány, 66 kérdőív; Nyíregyháza, 25 kérdőív), a szolnoki minta nem kapcsolódik ilyen programhoz (45 kérdőív).

4. ábra. A minta települési megoszlása



A kutatás tehát a kérdőíves lekérdezés volt, melynek összeállításakor meglévő, standardizált kérdőíveket használtunk fel részben, vagy teljes egészében.

A *családi kapcsolatokat* a HBSC (Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study) kérdőív egyes kérdéseire alapozva tártuk fel. WHO által támogatott, az iskoláskorúak egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi összehasonlító kutatási standardot hazánkban már az 1980-as évek óta alkalmazzák, országos mintán (Aszmann, 2003).

A *vallásosság* mértékét a vallásosság skála (The Centrality of Religiosity Scale, CRS - Huber és Huber, 2012) egyszerűsített verziójának alkalmazásával mértük.

Az *Aspirációs Index Kérdőív* (Kasser és Ryan, 1993) magyar változatát Rózsa Sándor és munkatársai készítették el 2006-ban. A kérdőív hét alskálát tartalmaz, mely a lehetséges életcélok hét területét jeleníti meg. Tartalmilag ezek két nagy csoportba (faktorba) sorolhatók:

- *intrinsic* (belső jellegű) céloknak tekinthető:
 - a *személyes növekedés*,
 - a *tartalmas kapcsolatok* és
 - a *társadalmi hasznosság/elköteleződés*.
- Az *extrinsic* (külsődleges) célok alskálái
 - a *gazdagság*,
 - a *hírnév* és az
 - *imázs* (külső/megjelenés).
- A hetedik (egyértelműen egyik faktorhoz sem tartozó) dimenzió az *egészség fenntartása/fokozása* mint cél.

A vizsgálati személynek hétfokú skálán kell megítélnie, hogy mennyire tartja 1) *fontosnak*, 2) *megvalósultnak* és 3) a jövőre nézve *valószínűnek* az egyes célokat. Az összesített *intrinsic* és *extrinsic* értékek mintázata a személyre jellemző cél-struktúrát jelzi. A két faktor különbsége adja az *aspirációs mutatót* (index), amely – kiterjedt vizsgálatok szerint – jó jelzője a pszichológiai egészségességnek”. A mutató akkor tekinthető „jó”-nak, ha pozitív előjelű, vagyis a személy a belső jellegű célokat előnyben részesíti a külsődleges célokkal szemben.

Az *iskolai motiváció* vizsgálatához a Kozéki–Entwistle-féle (1986) kérdőívet alkalmaztuk. A kérdőívben szereplő hatvan állítás tíz skálát alkot, amelyeket három nagy dimenzióba

(követő, érdeklődő, teljesítő) soroltak be a kérdőív szerzői. Mindegyik dimenzió három-három motívumcsoportot foglal magában. A dimenziók és motívumok a következők:

- **KÖVETŐ (affektív/szociális) dimenzió**
 - Melegség (M1): a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete
 - Identifikáció (M2): elfogadottság szükséglete, főleg a nevelők részéről
 - Affiliáció (M3): az odatartozás szükséglete, főleg egykorúakhoz
- **ÉRDEKLŐDŐ (kognitív/aktivitási) dimenzió**
 - Independencia (M4): a saját út követésének a szükséglete
 - Kompetencia (M5): a tudásszerzés szükséglete
 - Érdeklődés (M6): a kellemes közös aktivitás szükséglete
- **TELJESÍTŐ (morális/önintegratív) dimenzió**
 - Lelkiismeret (M7): bizalom, értékelés szükséglete, önérték
 - Rendszükséglete (M8): az értékek követésének a szükséglete
 - Felelősség (M9): önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete
- A kiegészítő a presszióérzés (M10) annak az érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek. Ez az érzés nem motiváló jellegű.

Az adatokat SPSS programcsomag segítségével elemeztük.

Eredmények

- A minta demográfiai és egyéb jellemzői

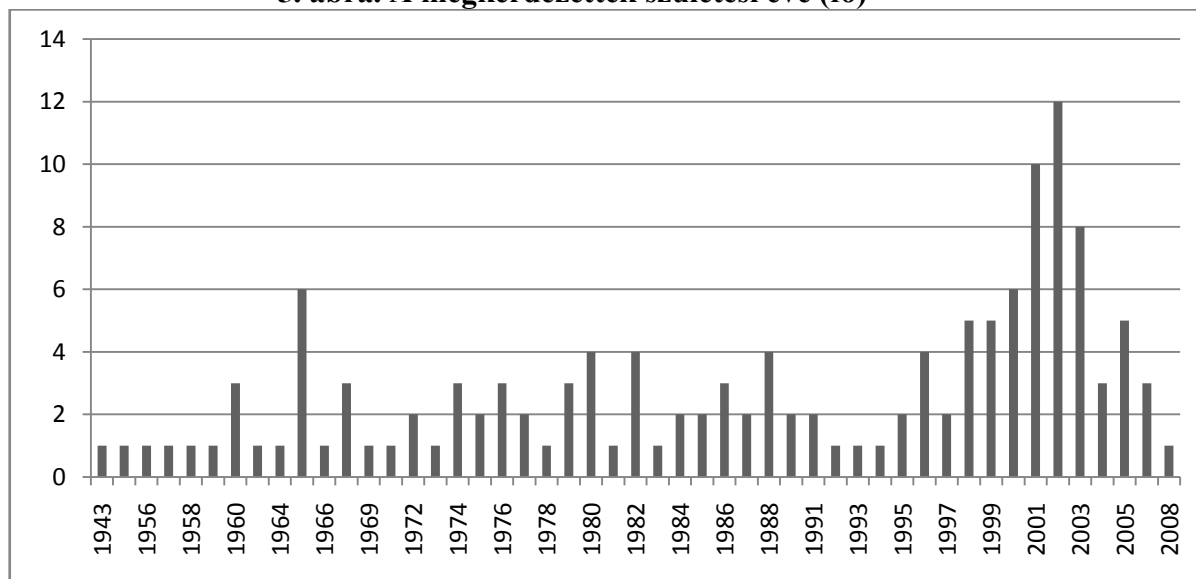
A 68 szülő és a 68 gyermek összesen 53 családból származott. A kérdőíven az adatfelvételt végző szakkollégiumi hallgatók saját kóddal jelölték az egyes családok tagjait, így egy későbbi elemzés céljából akár családi szintű adatokat is kinyerhetünk az adatbázisunkból – természetesen anonim módon.

A válaszadók nemi aránya kiegyenlített volt, a gyermekek esetében csaknem azonos fiú/lány arányt találtunk, a szülők esetében több nő válaszadónk volt, amely részben abból adódik, hogy a lekérdezés időpontjában jobbra a kisebb gyermeküket otthon nevelő anyák, illetve nagymamák tartózkodtak otthon. A megkérdezettek életkorát az 5. ábra mutatja be.

1. táblázat. A megkérdezettek korcsoportja és neme (fő)

Korcsoport	Nem		Összesen
	férfi/fiú	nő/lány	
szülő	25	43	68
gyerek	35	33	68
Összesen	60	76	136

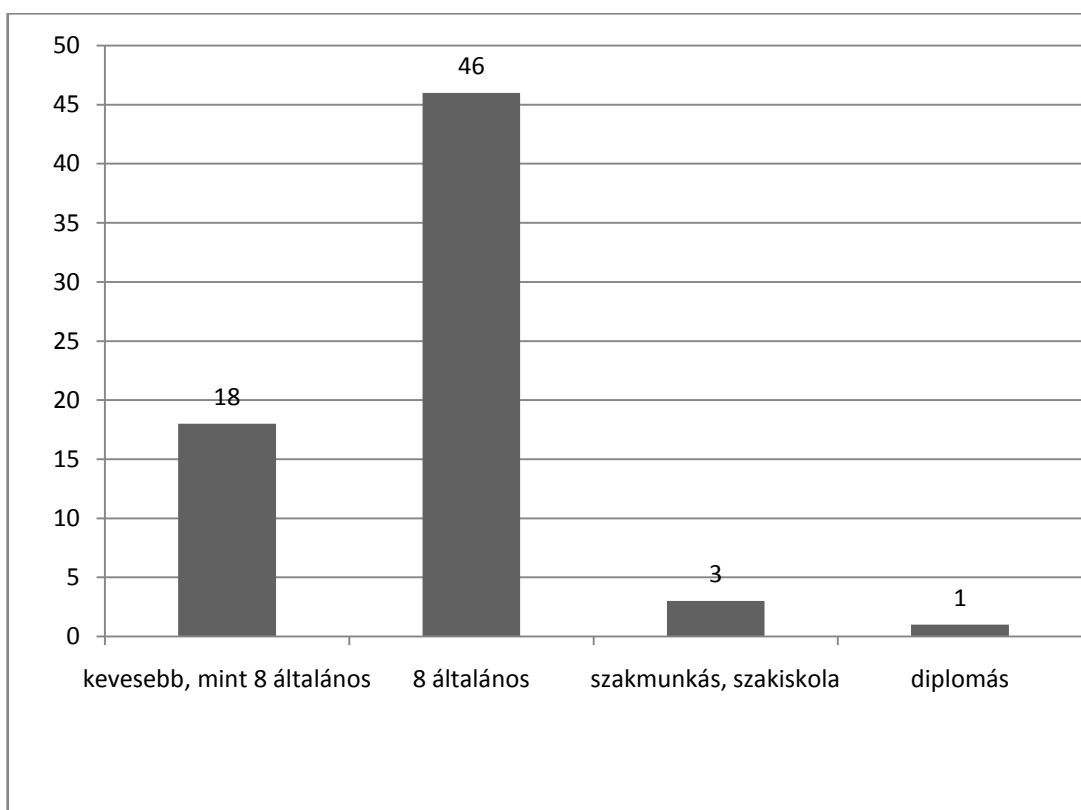
5. ábra. A megkérdezettek születési éve (fő)



Fontos mutató az iskolai végzettség, amely természetesen csak a szülők esetében érvényes – a gyermekek a tanulmányaikat a lekérdezést követően is folytatják. A hazai vizsgálatok (Kertesi és Kézdi, 2004; Liskó, 2001; Messing és Molnár, 2008) szerint a telepszerű körülmények között élő felnőttek iskolai végzettsége rendkívül alacsony, amely egy cirkuláris oksági viszonyban igen fontos szerepet tölt be: egyszerre oka az alulfoglalkoztatottságnak, mélyszegénységnek, és a rendkívül rossz életkörülményeknek. Illetve értelmezhető következményként is, hiszen a munkaerő-piacról való tartós kirekesztődés, és szélsőségesen rossz életkörülmények olyan perspektívát nyújtanak a családokban felnevelkedő generációknak, amely gátolja a tanulást, rombolja a motivációt.

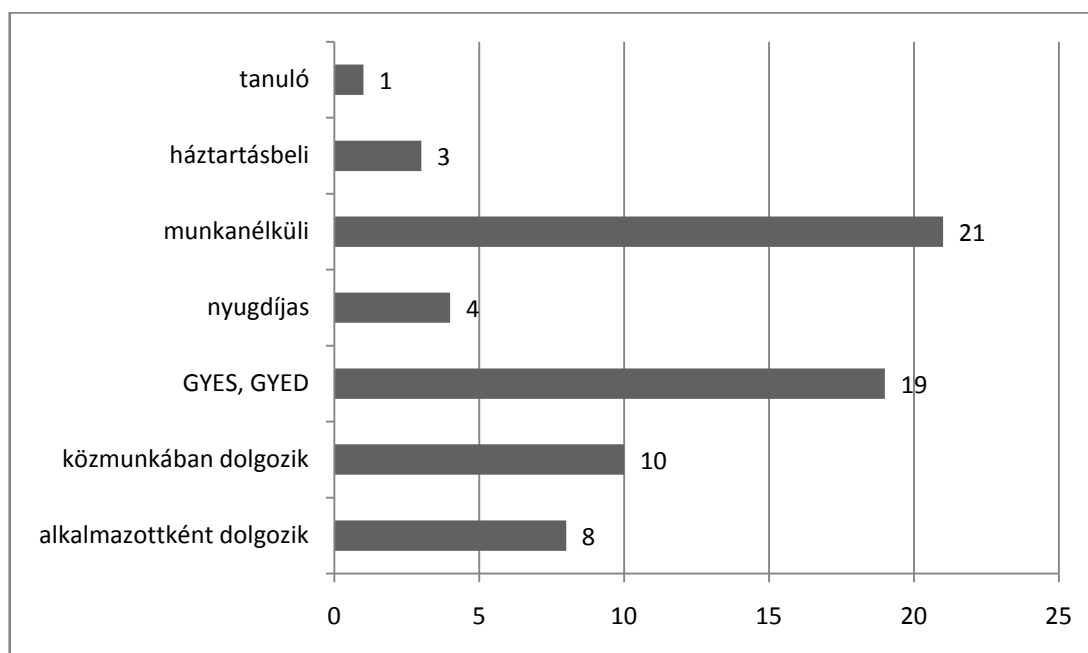
Mintánkban, amely három telepszerű szegregátumot képvisel, a szakirodalomnak megfelelően igen alacsony iskolai végzettséget tapasztaltunk a szülők körében. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy az alacsony végzettségű szülő gyereke kevésbé motivált magasabb fokon továbbtanulni. Továbbá tudjuk, hogy a továbbtanulásra az apák végzettsége nagyobb hatást fejt ki, mint az anyák végzettsége (Kasik, Guti és Gáspár, 2014; Takács, 2000). Ez az egyik legerősebben ható faktor a társadalmi hátrányok bővített újratermelődése kérdésében.

6. ábra. A szülők iskolai végzettsége (fő)



Az iskolai végzettség alapján előre jelezhető munkaerő-piaci pozíció a munkanélküliség, kirekesztettség, illetve a transferekre – főleg a családtámogatási rendszerre – való rácsatlakozás. Mindezeket a mintánk esetében is megtalálhattuk, ahol a nyílt munkaerő-piacon mindösszesen 8 fő helyezkedett el.

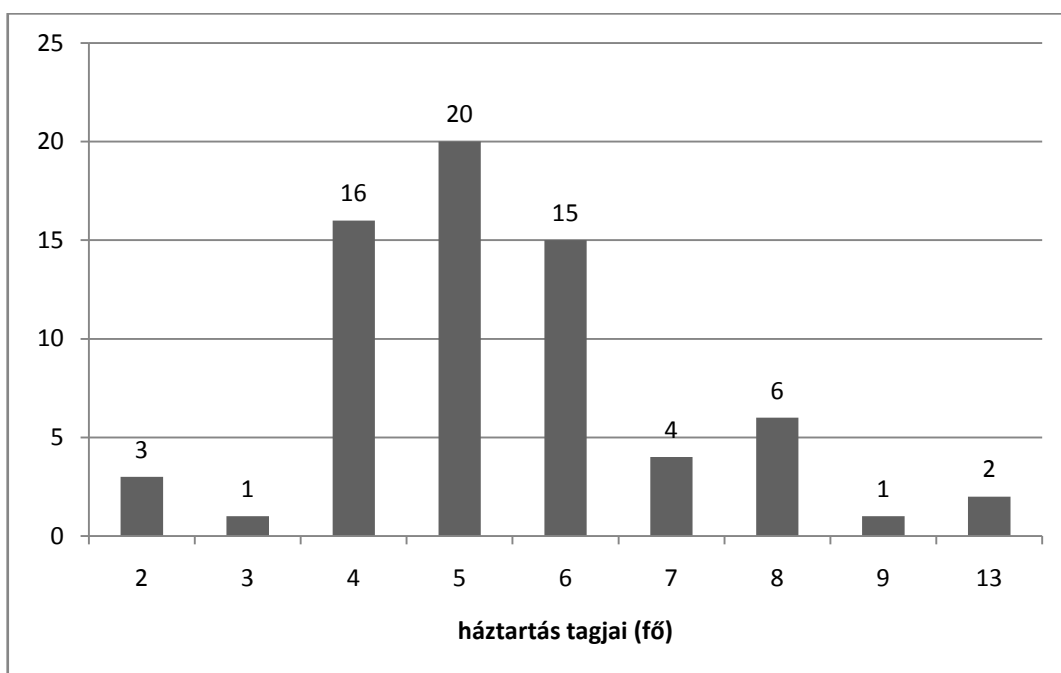
7. ábra. Szülők munkahelye (fő)



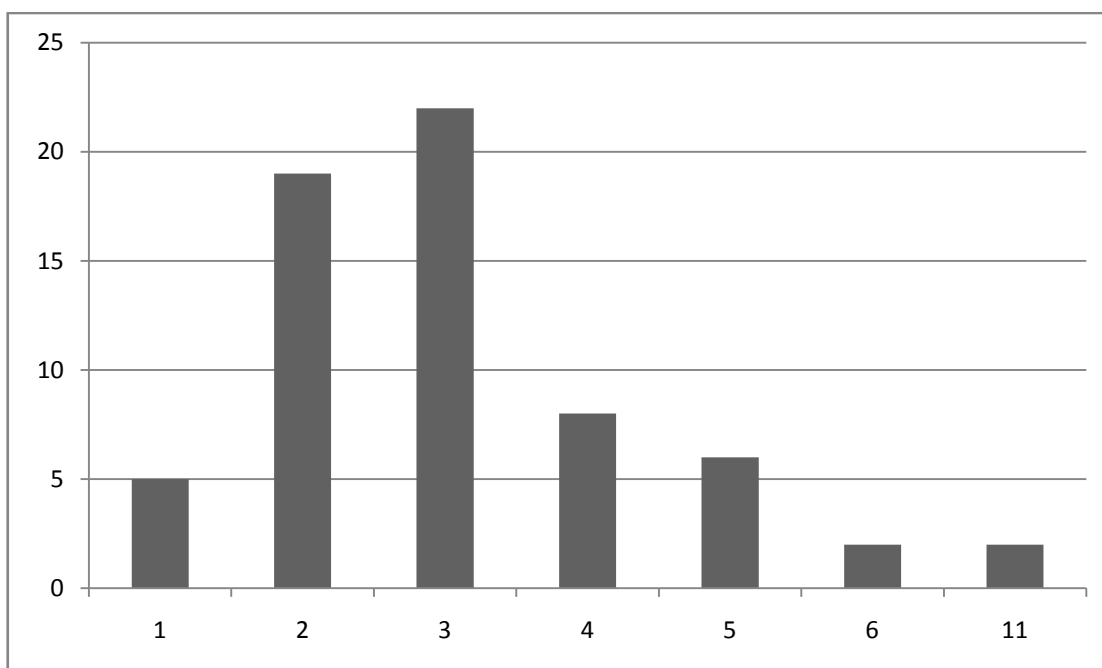
A mintába bekerülő családok nagysága valamivel nagyobb, mint az átlagos magyarországi családnagyság – tulajdonképpen úgy is mondhatnánk, hogy a hazai demográfiai folyamatokat ismerve a 4-6 fős családok – amely 2-4 gyermeket jelent, nukleáris család esetén – az ideálisak. A minta kis részben meghaladja ezt a családmodellt, és két esetben egészen nagy, 13 fő háztartást tartalmaz. Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy a mintába került családok egy része nem a nukleáris (szülő és gyermek), hanem a kiterjesztett családmodell szerint szerveződik, azaz a családmaggal együtt él a nagyszülők generációja, illetve esetenként a szülői generációból származó rokon (szülő testvére).

A háztartások 18 év alatti tagjainak megoszlására is jellemző, hogy főként a Magyarországon ideálisnak tartott gyermekszámú családok tagjaként került a mintába (2-3), kisebb számban 3 és 4 gyermek él a családdal, és csak egészen kis részük él nagyobb gyermekszámú családban.

8. ábra. A közös háztartásban élők száma

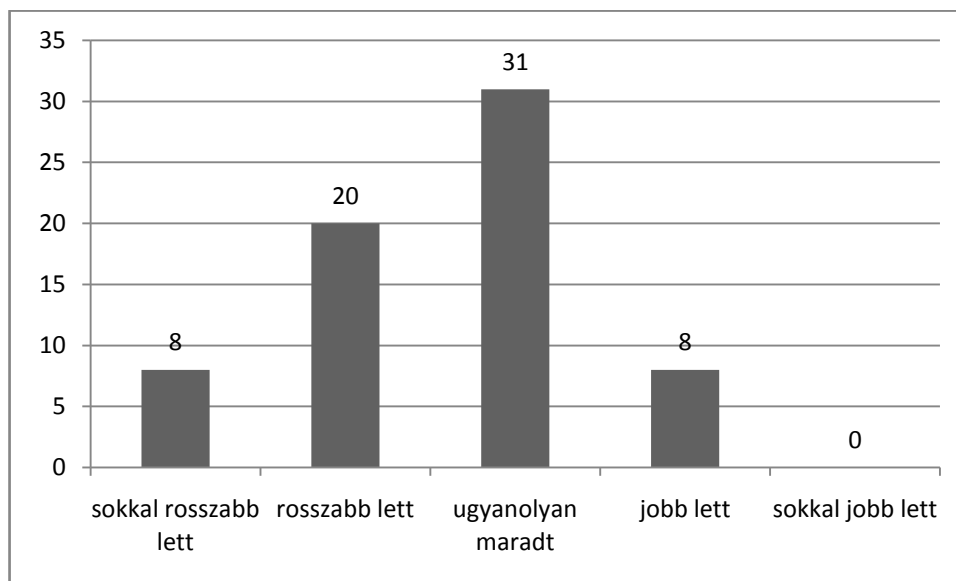


9. ábra. A 18 év alatti (gyerekek) száma háztartásonként (fő)



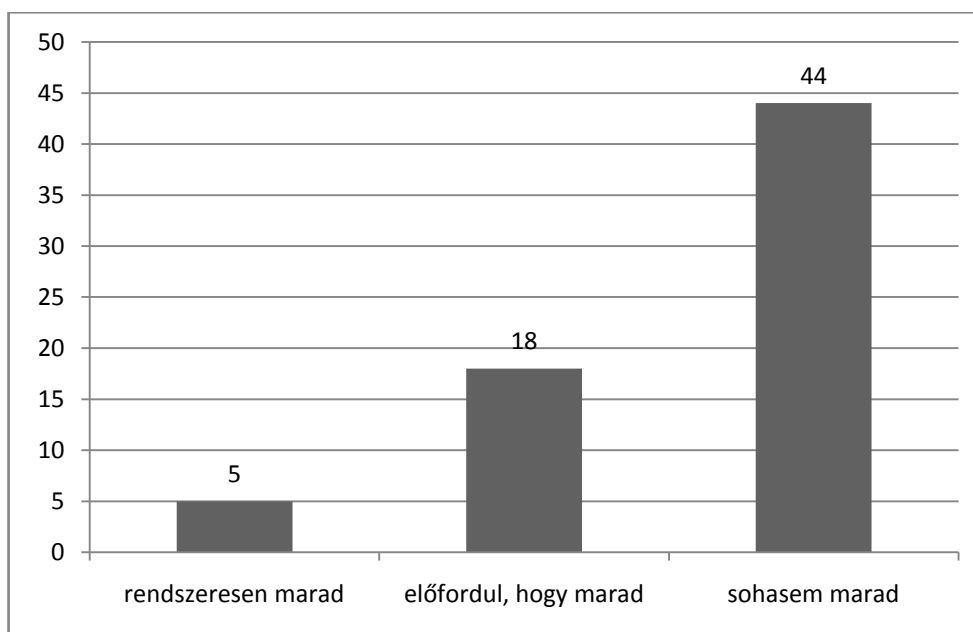
A családok anyagi helyzetére vonatkozóan is feltettünk kérdéseket. Az anyagi helyzet időbeni változásáról beszámolva csupán nyolc család válaszolta azt, hogy jobb lett a helyzetük (sokkal jobbnak egyetlen válaszadó sem értékelte a helyzetét). A minta fele szerint az anyagi helyzetük nem változott, míg 28 fő úgy élte meg az elmúlt éveket, hogy a helyzetük anyagilag rosszabb, illetve sokkal rosszabb lett.

10. ábra. A családok anyagi helyzetének alakulása a kérdezést megelőző két évben



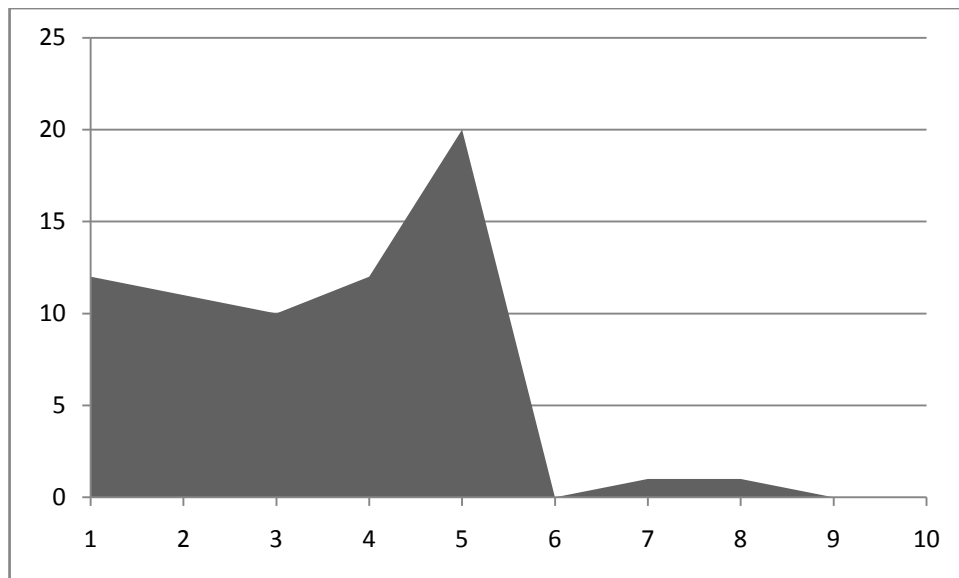
Az anyagi helyzetre vonatkozó másik kérdés a megtakarítási képességre vonatkozik - azaz megkérdeztük, hogy a szokásos havi kiadások után szokott-e pénzük maradni megtakarításokra. A válaszadók túlnyomó többségének sosem jut megtakarításra pénze. A minta harmadának marad alkalmanként, vagy rendszeresen pénze. A megtakarítás összegét nem kérdeztük.

11. ábra. A családok pénzügyi helyzete a megtakarítási képesség fényében



Az anyagi helyzet szubjektív értékelésért a következő kérdéssel tártuk fel: „Hova helyezné magát egy tízfokú gazdasági skálán, ahol az egyes jelenti a legszegényebbeket, az ötös az átlagos jövedelműeket és a tízes a gazdagokat?” Eszerint a megkérdezettek a környezetükhöz képest – azaz a szegregátumban élő többi családhoz képest – lényegében azonos, illetve rosszabb helyzetűnek ítélték meg a maguk helyzetét.

12. ábra. Szubjektív gazdasági skála (fő)



Összességében elmondható, hogy a mintánk demográfiai és egyéb jellemzői megfelelnek a teletszzerű körülmények között élőkkel kapcsolatban megfogalmazott elvárásoknak, illetve az elvárások alapjául szolgáló empirikus adatoknak. Úgy is mondhatjuk, hogy a mintánk „tipikus” telep-minta.

- A családi háttér kérdései

A családi struktúra felderítése után az ERSZK iskolakutatásának gyerekeket érintő kérdései a családi kapcsolatok tartalmára, minőségére irányulnak. A kapcsolatok „bizalom-fokának” mérésére alkalmas tényező lehet az, hogy a fiatalok meg tudják-e beszélni kapcsolataikkal az őket foglalkoztató kérdéseket, zavaró tényezőket.

A családi struktúrán belül 11 szereplő esetében tudtuk felmérni a megbeszélés intenzitását. Úgy véljük, hogy a kérdésben szereplő, minősítő jelző – „milyen könnyen tudod megbeszélni?” – nem pusztán a kommunikációra vonatkozik, azaz, hogy milyen könnyű beszédbe elegyedni, figyelmet kérni a családi szereplőktől. Sőt, a válaszadók számára ez a

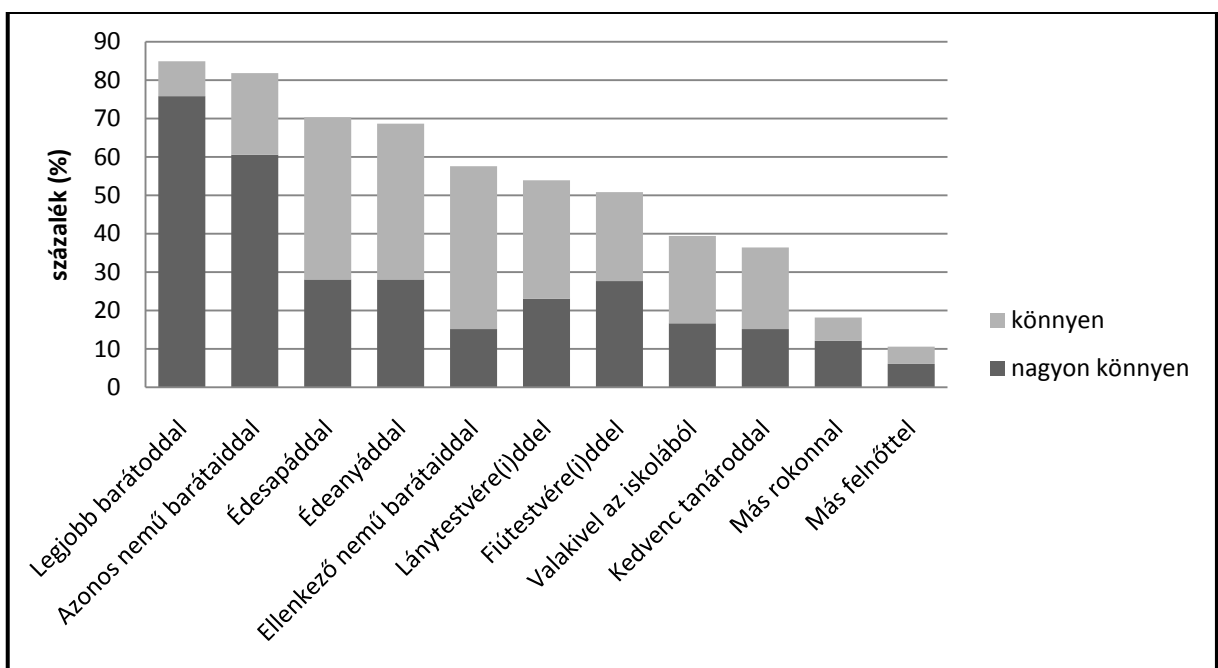
„könnyűség”, vagy éppen „nehézség” nagy valószínűséggel a családi megbeszélésbe bevitt problémáknak és ügyeknek a *másik általi megértését, az érzelmi feldolgozás esélyét* jelentik inkább. Úgy is fogalmazhatunk, hogy azok a családtagok *megértőek*, akikkel a válaszadók könnyen meg tudják beszélni dolgaikat, míg azok, akikkel nehezen lehet megbeszélni a serdülőket foglalkoztató kérdéseket, a *nem-megértőek*. Ez utóbbiak természetesen sokfélék lehetnek, a túlzottan szigorútól a közömbösön át az egyértelműen elutasító viselkedésű családtagokig – bár ezek a kategóriák alapvetően eltérnek egymástól, mintánkban nem tudjuk elkülöníteni őket a nem-megértőek csoportján belül.

A válaszadók nagy többsége – 80 % felett – a legjobb barátjával, illetve az azonos nemű barátjával tudja megbeszélni a dolgait. A két kategória között nincs szignifikáns különbség, ugyanakkor ha a belső megoszlásokat is nézzük (könnyen/nagyon könnyen), akkor már látszik az eltérés, mely szerint a legjobb barát az, akivel alapvetően nagyon könnyen beszélnek meg a dolgaikat a gyerekek.

Összességében a szülőkkel is könnyen beszélnek meg a dolgaikat (a minta 70 %-a), ám esetükben a nagyon könnyen megbeszélők aránya már lényegesen alacsonyabb (30 %).

Az ellenkező nemű barátok, és a lány- illetve fiútestvérek még a minta nagyobbik felénél (50-60 % között) úgy szerepelnek, mint akikkel könnyű megbeszélni a dolgokat. A többi kategória esetében a kedvező választ adók aránya 40 % illetve 20 % alatti.

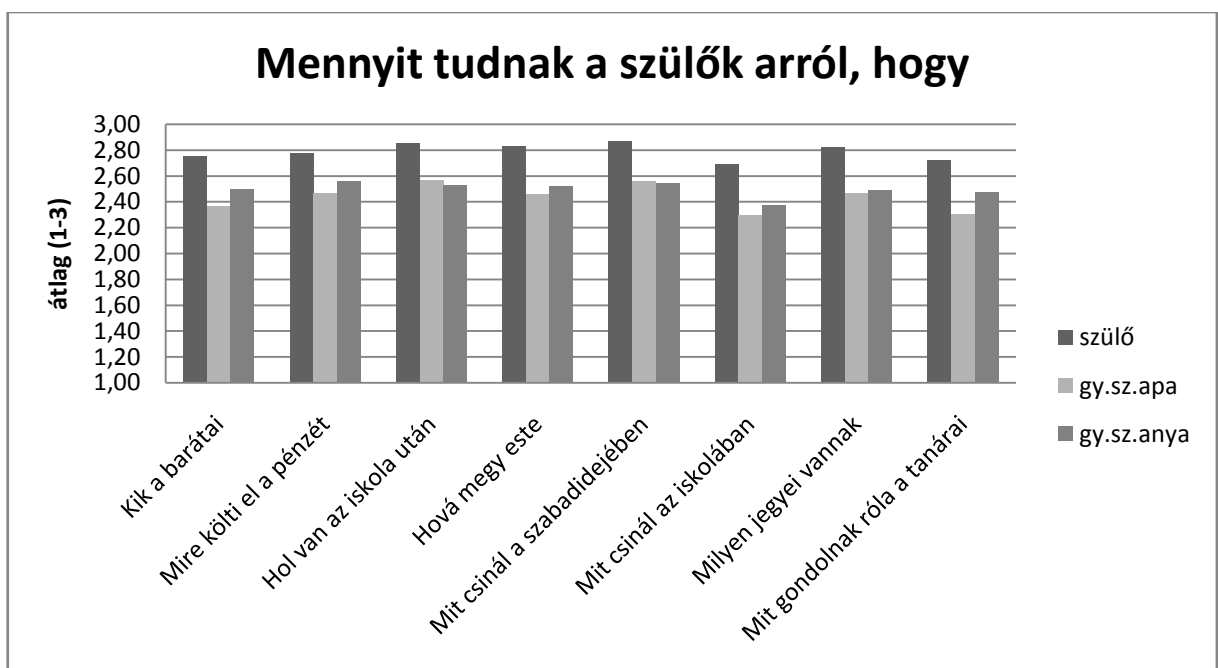
13. ábra. Milyen könnyen tudja megbeszélni az őt nagyon foglalkoztató, vagy zavaró dolgokat?



A kommunikáció kérdései azt vizsgálják, hogy a gyerekek milyen társas támogatásra számíthatnak. A HBSC-kutatás szerint a legfontosabb támogató szerepet az apa és az anya tölthetne be – mintánkban mindkét szülő esetén elmarad az országostól azok aránya, akik könnyen (és nagyon könnyen) meg tudják beszélni velük a dolgaikat. Azonban amíg az apa esetében ez az arány alig valamivel kisebb (országos: 73,6 %; saját minta: 70,3 %), addig az anya esetében lényegesen kevesebb roma gyerek tartotta úgy, hogy könnyen tud beszélgetni az édesanyjával, mint az országos mintában (országos: 84,7 %; saját minta: 68,7 %)! A fiú-testvérekkel való megbeszélés kb. 10%-kal, a nővérekkel való megbeszélés kb 30 %-kal marad el az országos mintától

A szülőkkal való kapcsolat intenzitását mutatja az, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek gyermekeikről. Kérdőívünkben néhány egyszerűbb információ-típust tüntettünk fel, hogy megtudjuk, a gyerekek mit gondolnak arról, mennyit tudnak róluk a szüleik – illetve megkérdeztük magukat a szülőket is, hogy mennyit tudnak gyermekeikről az adott kérdésekben. A válaszok átlagértékeit oszlopdiagramon ábrázoltuk, ahol az első oszlop a szülők véleményét tükrözi arról, hogy mennyit tudnak gyermekeik „viselt dolgairól”, a második és a harmadik oszlop pedig azt mutatja, hogy a gyerekek mit gondolnak arról, hogy mennyit tud ugyanezen kérdésekről az apa, illetve az anya.

14. ábra. Szülői monitoring



A szülői monitorozás azt jelenti, hogy a szülők mennyire figyelnek gyermekük életére, de úgy is értelmezhetjük ezt a dimenziót, mint a szülők és a gyerekek közötti bizalom mutatóját. A családban ez a funkció **védő szerepet** tölt be. Az ábrán azt látjuk, hogy **a szülők véleménye** (kék oszlop) arról, hogy mennyire figyelnek a gyerekeikre, **minden kérdésben kedvezőbb**, mint a gyerekek véleménye arról, hogy mennyire figyel rájuk az apa (piros) és az anya (zöld). A gyerekek szerint a legtöbb kérdésben az anya inkább figyel rájuk, mint az apa.

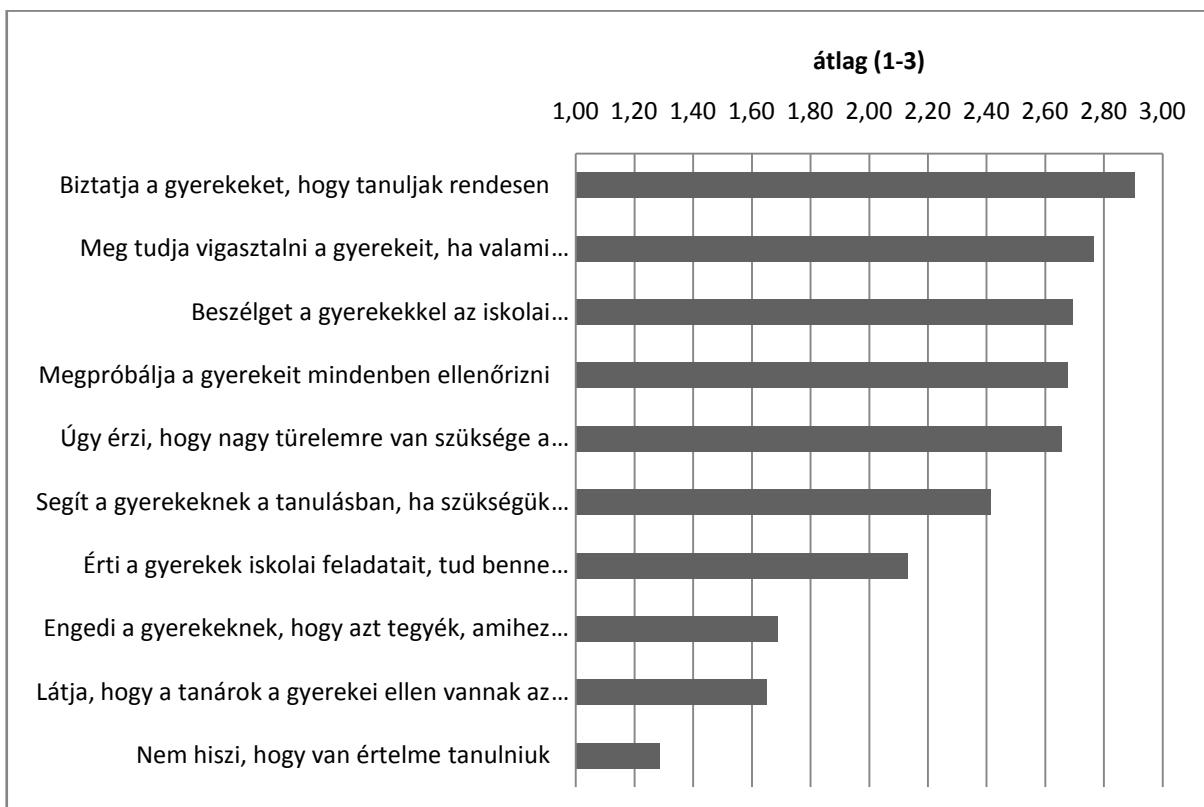
Egy másik kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy mennyire támogatják a szülők a gyermek tanulmányait. Az alábbi állításokkal kapcsolatban kellett megfogalmazniuk, hogy mennyire érzik jellemzőnek magukra azokat:

- Segít a gyerekeknek a tanulásban, ha szükségük van rá
- Engedi a gyerekeknek, hogy azt tegyék, amihez kedvük van
- Úgy érzi, hogy nagy türelemre van szüksége a gyerekeihez
- Beszélget a gyerekekkel az iskolai problémáikról, gondjaikról
- Érti a gyerekek iskolai feladatait, tud benne segíteni
- Megpróbálja a gyerekeit mindenben ellenőrizni
- Látja, hogy a tanárok a gyerekei ellen vannak az iskolában
- Meg tudja vigasztalni a gyerekeit, ha valami bántja őket
- Biztatja a gyerekeket, hogy tanuljak rendszeren
- Nem hiszi, hogy van értelme tanulniuk

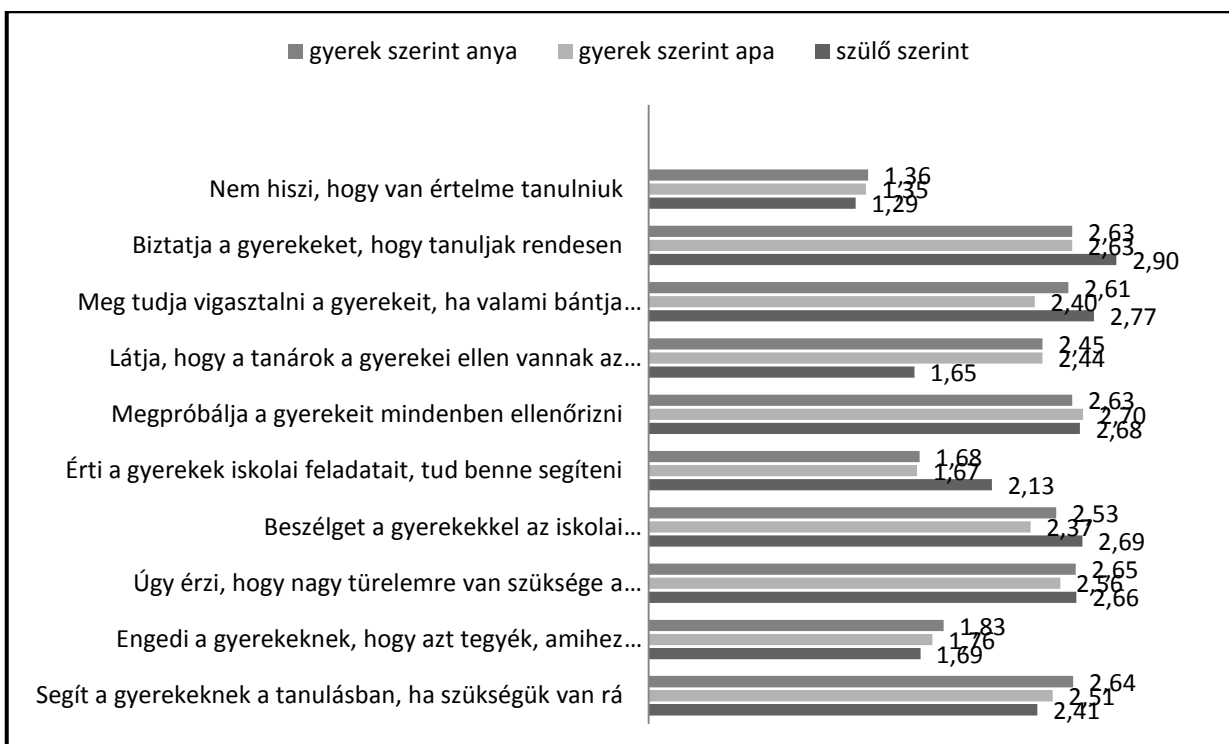
A megkérdezett szülők megítélése alapján egy kedvező, támogató családi háttér veszi körül a gyerekeket. A támogatás szempontjából negatívnak tekinthető kérdésekben a szülők inkább elutasító álláspontot vettek fel (15. ábra, utolsó három állítás).

Nem meglepő, hogy a gyerekek eltérően értékeli szüleik iskolával kapcsolatos támogatását, mint a szülők maguk. Az azonban nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a gyerekek kedvezőtlenebb képet alkotnak erről, mint a szüleik, hiszen két kérdésben is kedvezőbb a gyerekek véleménye, mint a szüleiké. A gyerekek különbözőképpen ítélik meg édesanyjuk és édesapjuk (vagy nevelőanyjuk, nevelőapjuk) erőfeszítéseit; az esetek többségében az anyjuk tevékenységét kedvezőbben ítélik meg, mint az apjukét (17. ábra).

15. ábra. Szülői támogatás a szülő szerint



16. ábra. Szülői támogatás a gyerek szerint



A szülők által közvetített értékek vizsgálatára nyitott kérdéseket alkalmaztunk, amelyben azt tudakoltuk, hogy általában mit szokott mondani a gyermekeinek a legkülönbözőbb dolgokról, ügyekről (a pénzről: az életről: a cigányságról: a munkáról: az emberekről: a családról: a tanulásról: a barátságról: a vallásról: a magyarokról). A kérdések nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, arra a szülők zöme nem válaszolt, így az értékek vizsgálata végül nem képezi elemzés tárgyát.

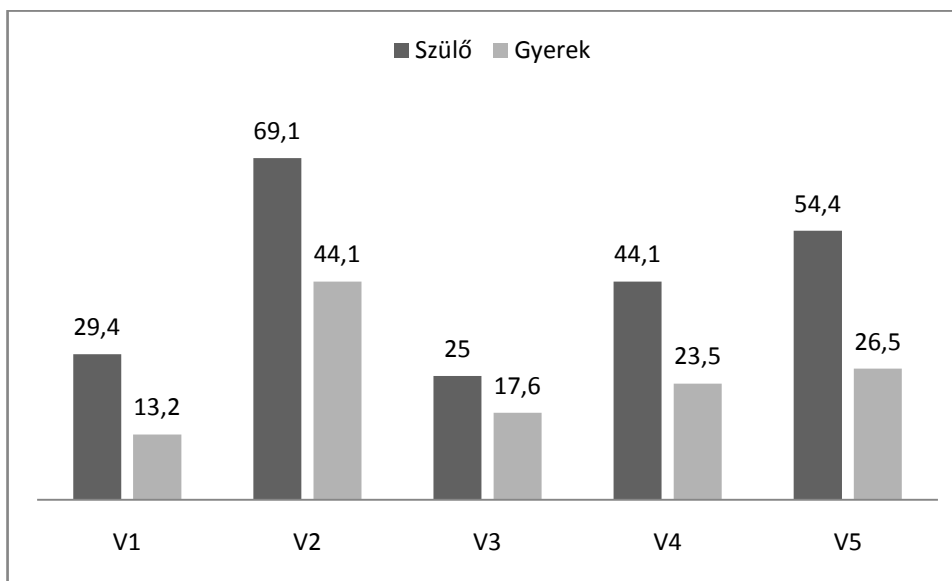
- Vallásosság

A megkérdezettek vallásosságának mértékét a vallásosság skála (The Centrality of Religiosity Scale, CRS - Huber és Huber, 2012) egyszerűsített verziójának alkalmazásával mértük, amely öt egyszerű állítást tartalmaz. A válaszadók eldönthették, hogy ezek az állítások mennyire jellemzőek rájuk. A 2. táblázat adatai azon válaszadók arányát mutatja, akik valamilyen mértékben jellemzőnek találták magukra a vallásosságot jelző állításokat. A táblázat utolsó oszlopa szerint a minta két almintája – azaz a szülők és a gyermekek – egy kérdés tekintetében nem különböznek egymástól: a szülők és a gyerekek egyforma arányban vallották magukat templomba-járónak. A másik négy állítást eltérő mértékben vélték magukra jellemzőnek a szülők és a gyerekek – minden esetben a szülők jellemzőnek érezték magukra nézve ezeket, mint a gyerekek.

2. táblázat. A vallásosság mértéke a CRS-skála alkalmazásával

A vallásosság dimenziói	Szülő %	Gyerek %	Khi2 (p)
V1 Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról	29,4	13,2	0,09
V2 Hiszem, hogy Isten létezik	69,1	44,1	0,001
V3 Templomba vagy gyülekezetbe járok	25	17,6	0,54
V4 Imádkozom	44,1	23,5	0,016
V5 Megtapasztaltam, hogy Isten része a személyes életemnek	54,4	26,5	0

17. ábra. Szülők és gyerek vallásossága



A vallásosság és a tanulási motiváció összefüggéseit a zárótanulmány későbbi fejezetében vizsgáljuk.

- Aspirációs index

A jövőképre vonatkozó adatokat az *Aspirációs Index Kérdőív* (Kasser és Ryan, 1993) magyar változatának segítségével gyűjtöttük össze. A kérdőív hét alskálát tartalmaz, mely a lehetséges életcélok hét területét jeleníti meg. Minden alskála 5-5 állítást tartalmaz (3. táblázat), amellyel kapcsolatban a válaszadóknak el kell dönteniük, hogy mennyire *fontos* számukra, mennyire *valószínű*, hogy valaha eléri, illetve harmadikként azt, hogy ezek a célok mennyire *valósultak meg* máris.

3. táblázat. Az aspirációs index dimenziói

Dimenziók	Állítások
személyes növekedés	Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak Az életem végén úgy nézhesek vissza, hogy az életem értelmes és teljes volt Azt csináljam, amit szeretnék, ne mások irányítsanak Ismerjem és elfogadjam valódi önmagam Megértsem, mit miért teszek

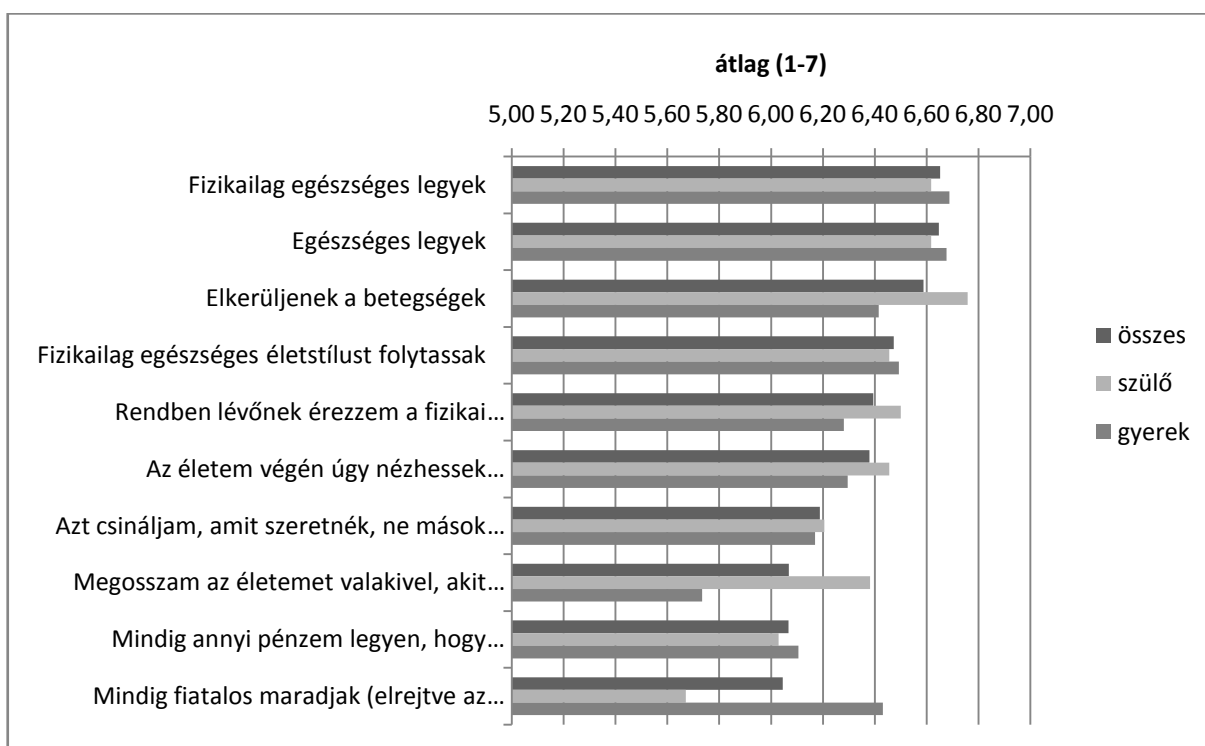
3. táblázat. Az aspirációs index dimenziói (folytatás)

Dimenziók	Állítások
<i>tartalmas kapcsolatok</i>	Olyan barátaim legyenek, akikre mindig számíthatok Megosszam az életemet valakivel, akit szeretek Elkötelezett, közeli kapcsolataim legyenek Érezsem, hogy vannak emberek, akik szeretnek, és viszont szeretem őket Mély, tartós kapcsolataim legyenek
<i>társadalmi hasznosság, elkötele- ződés</i>	A társadalom jobbra tételéért dolgozzak Önzetlenül segítek azoknak, akiknek szükségük van rá Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen Segítsek másoknak jobbra tenni az életüket A rászorulóknak segítséget nyújthassak
<i>gazdagság</i>	Nagyon gazdag ember legyek Sok értékes tárgyam (dolgom) legyen Pénzügyeim sikeresek legyenek Gazdag legyek Mindig annyi pénzem legyen, hogy megvehessem, amit szeretnék
<i>hírnév</i>	Sokan megismerjék a nevemet Sok ember tiszteljen, csodáljon Híres legyek A nevem gyakran megjelenjen a médiában A legkülönbözőbb emberek tiszteljenek-csodáljanak
<i>imázs, kinézet</i>	Mindig fiatalos maradjak (elrejtve az öregedés jeleit) Gyakran megdicsérik vonzó külsőmet Hajviseletemben és öltözködésemben kövessem a divatot Mindig úgy nézzek ki, ahogyan elképzelem Vonzó megjelenésű embernek tartsanak
<i>egészség fenntartása, fokozása</i>	Fizikailag egészséges legyek Rendben lévőnek érezzem a fizikai közérzetemet Egészséges legyek Elkerüljenek a betegségek Fizikailag egészséges életstílust folytassak

A 35 életcél közül a megkérdezettek a **testi egészséget találták a legfontosabbnak**. ezt követően jelenik meg néhány az anyagi, valamint a belső (érzelmek, kiteljesedés) célok. A legfontosabb célok többsége jól illeszkedik ahhoz az élethelyzethez, amelyben a válaszadók élnek, ugyanakkor az élet értelmére vonatkozó cél kiemelt erőssége minket is meglepett.

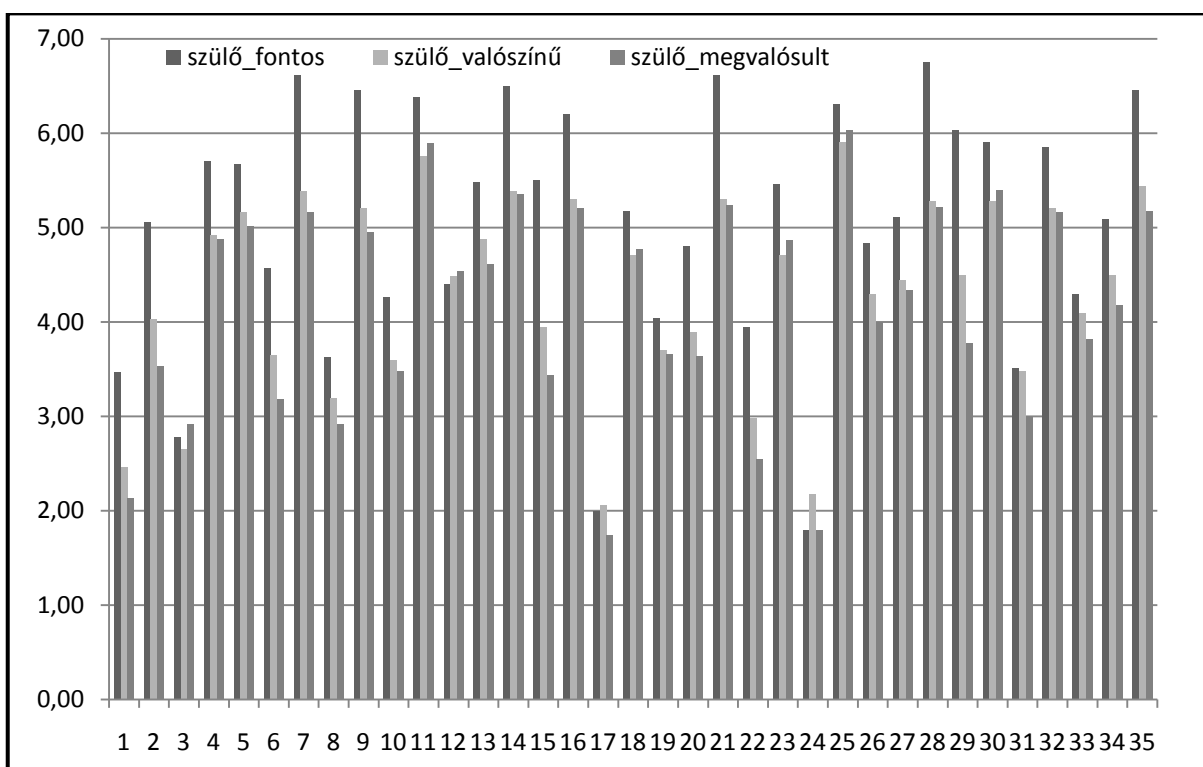
Az eredmények fényében megfogalmazhatjuk, hogy a megkérdezettek céljai alapvetően nem az iskolai teljesítményre épülnek, illetve az összefüggés az iskolai teljesítmény, illetve a legvágyottabb életcélok között a megkérdezettek számára nem lehet egyértelmű. Megfogalmazhatjuk, hogy a megkérdezettek iskolai teljesítményét nem támogatják az életcélok, aspirációk.

18. ábra. A legmagasabb értékeket elérő életcélok (aspirációk)

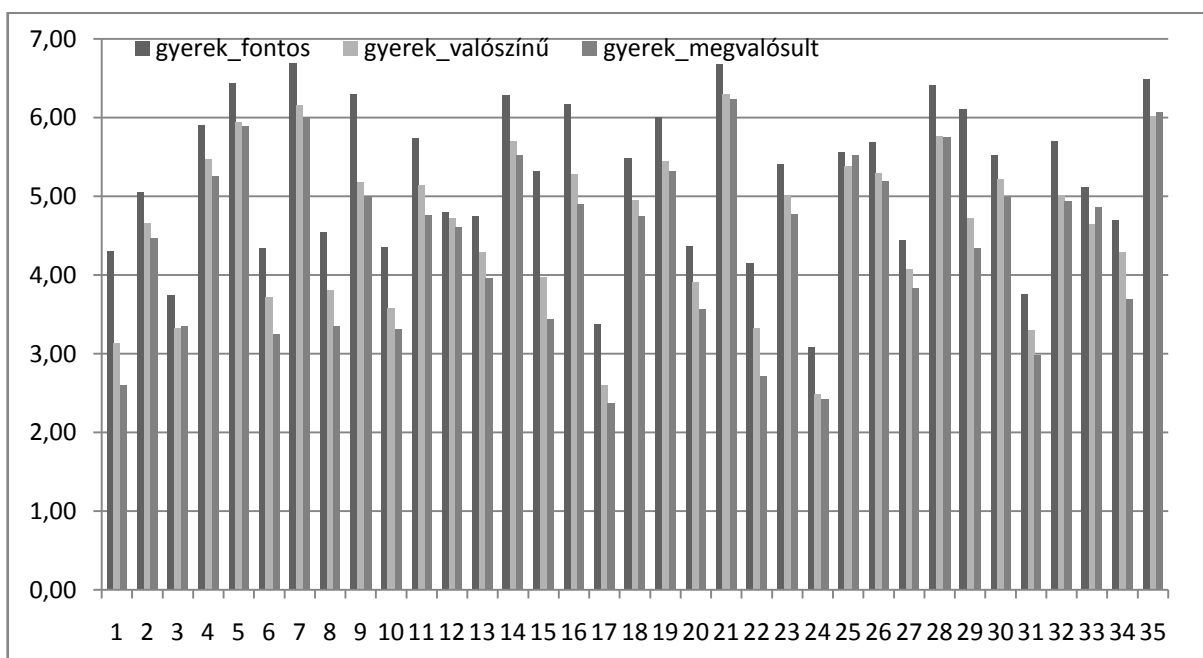


Ha rátekintünk a 19. és 20. ábrákra, azt látjuk, hogy a szülők számára fontosnak megjelölt életcélok valószínűsége – hogy eléri azt – lényegesen alacsonyabb, mint a fontosságuk. A gyerekek szerint a fontos célok elérésének valószínűsége ugyancsak csekélyebb, mint a cél fontossága, de nem olyan nagy mértékben, mint a szülőknél. Mintha a szülők már kevésbé remélnék, hogy eléri a céljaikat – ugyanakkor a lemondás, beletörődés már a gyerekek véleményében is ott rejlik.

19. ábra. A fontosság, a valószínűség és a megvalósulás viszonya - szülők



20. ábra. A fontosság, a valószínűség és a megvalósulás viszonya - gyerekek

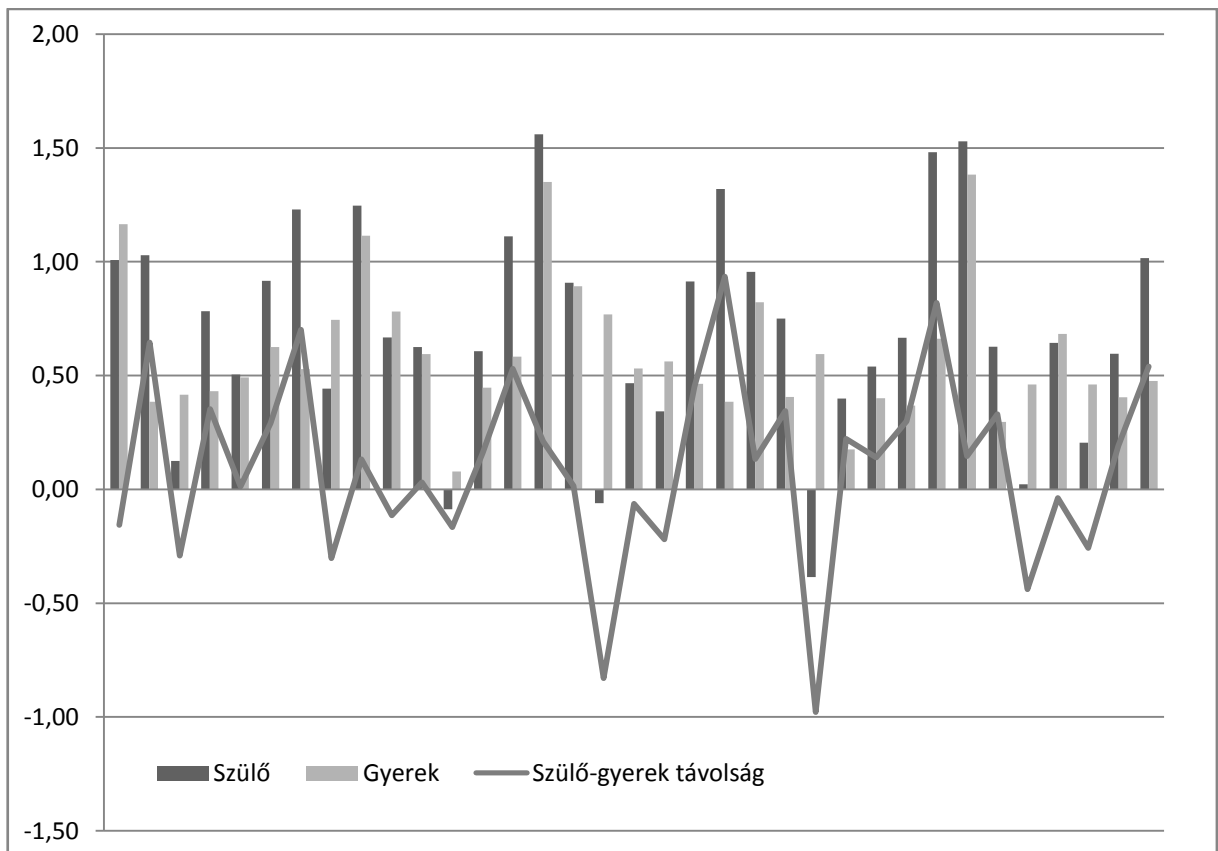


A fontosság és a valószínűség különbségét tehát a **lemondás faktorának** is tekinthetjük. A 21. ábrán azt ábrázoltuk, hogy mekkora a távolság aközött, hogy a válaszadók mennyire tartják fontosnak az egyes életcélokat, és aközött, hogy mennyire tartják azok elérését

valószínűnek. A kék oszloppal ábrázolt „szülői távolság” és a piros oszloppal ábrázolt „gyermeki távolság” tehát annál nagyobb, minél kevésbé tartják valószínűnek a fontos célok elérését. Esetenként a távolság negatív értéket is felvett – ez azt jelenti, hogy a hétfokú skálán magasabb értéket kapott az adott cél elérésének valószínűsége, mint a cél fontossága. A szülők átlagosan 0,71 ponttal tartják kevésbé valószínűnek a célok elérését, mint a fontosságát, a gyerekek átlagos lemondás-faktora 0,60 pont. Az elméletileg lehetséges, maximális lemondás-faktor 6,0 (ha a cél fontossága 7, az elérés valószínűsége 1).

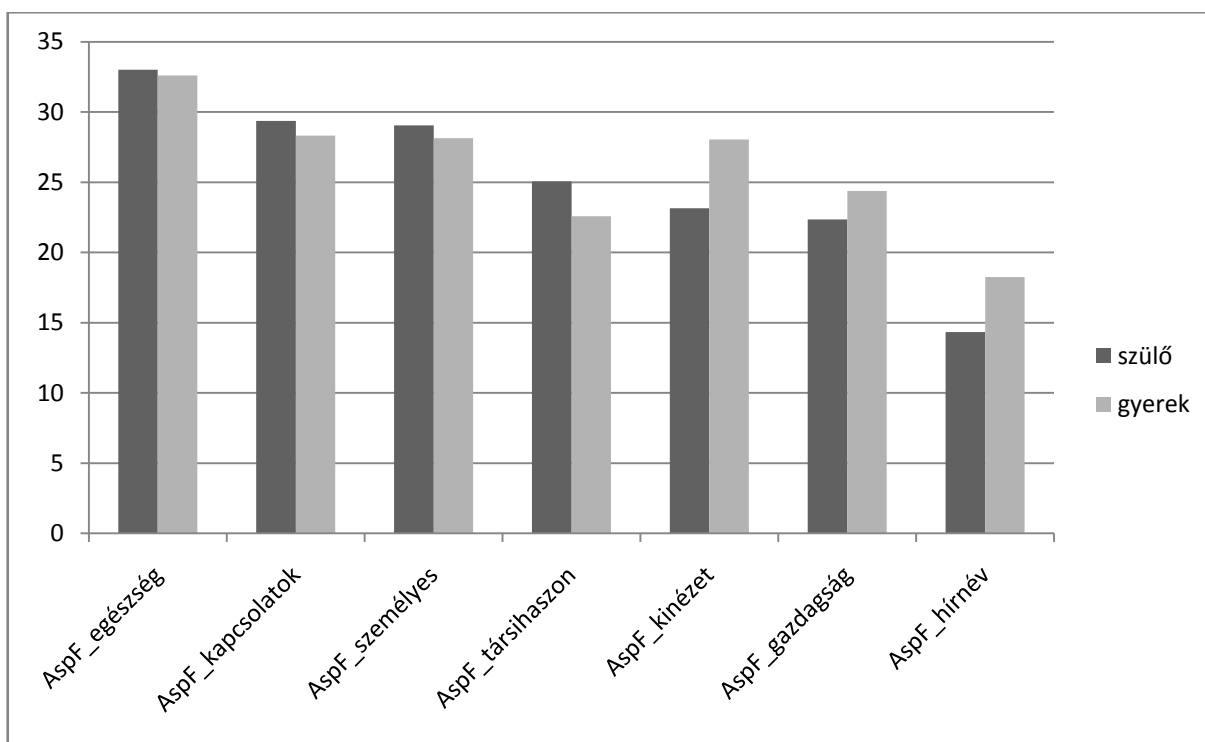
Az ábrán zöld görbével ábrázoltuk a szülők és gyerekek lemondás-faktora közötti különbséget. A negatív tartományba került 12 életcél esetében a gyerekek lemondás-faktora volt magasabb, fontosságukhoz képest ők tartották kevésbé valószínűnek, hogy elérik a célokat. Ez a lehetséges célok mintegy harmada (összesen 35 célt tartalmaz az Aspirációs-index kérdőíve), azaz a célok kétharmadánál a szülők bíznak kevésbé abban, hogy elérik a céljaikat.

21. ábra. Az életcélok fontossága és elérésük valószínűsége közötti távolság



Amennyiben a szülők és gyerekek *fontosságra* vonatkozó válaszait a hét dimenzió mentén vizsgáljuk, láthatóvá válik, hogy a megkérdezettek számára mely dimenziók – azaz milyen jellegű életcélok – adják a nagyobb aspirációt. A 22. ábrán az adatokat a szülők összesített válaszai alapján rendeztük (legnagyobbától a legkisebbig). A szülők számára a legfontosabb dimenzió az önállóan álló egészség, ezt követi a három belső (intrinzik) dimenzió, és legkevésbé a külső dimenziókat jelölték meg fontosnak. Az első három legfontosabb dimenzió a gyerekek számára is ugyanaz (egészség, majd a két belső, azaz a társas kapcsolatok és a személyes fejlődés), ezt követően két külső dimenzió jelenik meg (kinézet és gazdagság), utolsó két helyre pedig a társadalmi hasznosság (belső) és a hírnév (külső) került.

22. ábra. A szülők és gyerekek életcéljai a 7 dimenzióban (fontosság)



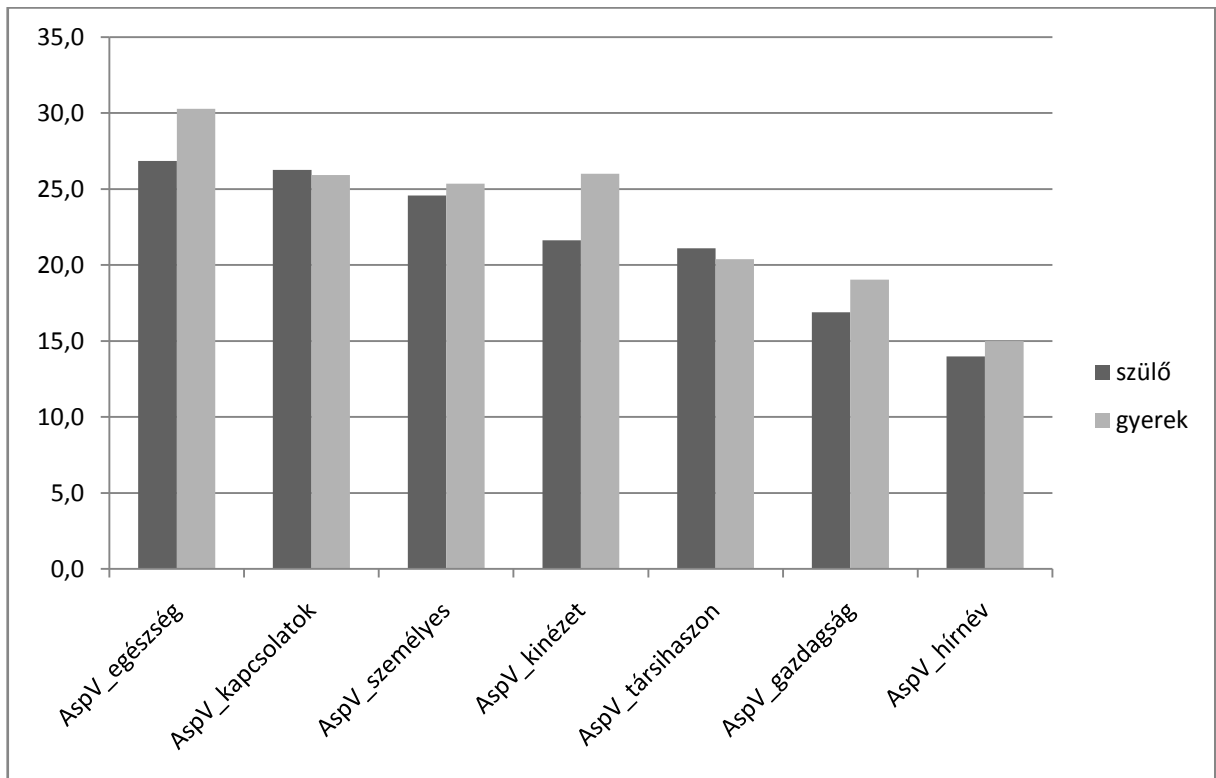
Kasser (2005) szerint az anyagi dolgokkal kevesebbet foglalkozó emberek (azaz akik a belső, intrinzik aspirációkkal azonosulnak inkább):

- kapcsolatai hosszabbak,
- kevesebb összetűzésbe keverednek barátaikkal, szerelmeikkel,
- nem érik magukat elidegenedettnek és távolinak a társadalomtól, és
- az álmaik támogatják őket abban, hogy bensőséges kapcsolatot építsenek ki másokkal.

Ugyanezen területeken az anyagi életcélokat vallók kevésbé sikeresek.

Kérdéses, hogy Kasser megfigyelései mennyiben érvényesek az etnikai szegregátumban élőkre, és a mintánk tagjaira valóban nagyobb valószínűséggel jellemzőek-e a fentebb felsorolt pozitív forgatókönyvek, vagy inkább arról van szó, hogy a mintánk tagjai számára azért voltak fontosabban a belső, mint a külső aspirációk, mert úgy érzik, hogy ez utóbbiak számukra jóformán elérhetetlenek.

23. ábra. A szülők és gyerekek életcéljai a 7 dimenzióban (valószínűség)



A 23. ábrán, amely az egyes dimenziókba tartozó életcélok megvalósulásának átlagos valószínűségét tartalmazza, ismét a szülők összesített válaszai alapján rendeztük az adatokat (legnagyobbától a legkisebbig). Eszerint az egészség nem csak a legfontosabb életcél, de elérése is a legvalószínűbb. A szülői fontossági sorrendben második és harmadik helyen szereplő kapcsolatok, és a személyes növekedés dimenziói ugyancsak megtartották a helyüket a valószínűség tekintetében is. A kinézet (extrinzik) dimenziója megelőzte a társadalmi hasznosság (intrinzik) dimenzióját.

A gyerekek szerint ugyancsak az egészség dimenziójának megvalósulása a legvalószínűbb, sőt, ők ezen célok elérését biztosabbnak érzik, mint a szülők. A második legvalószínűbben elért cél-dimenzió esetükben a jó kinézet (imázs), ezt követi a kapcsolatok, és a személyes

növekedés dimenziója. Az utolsó három helyen ugyanazon dimenziók szerepelnek, mint a szülők esetében.

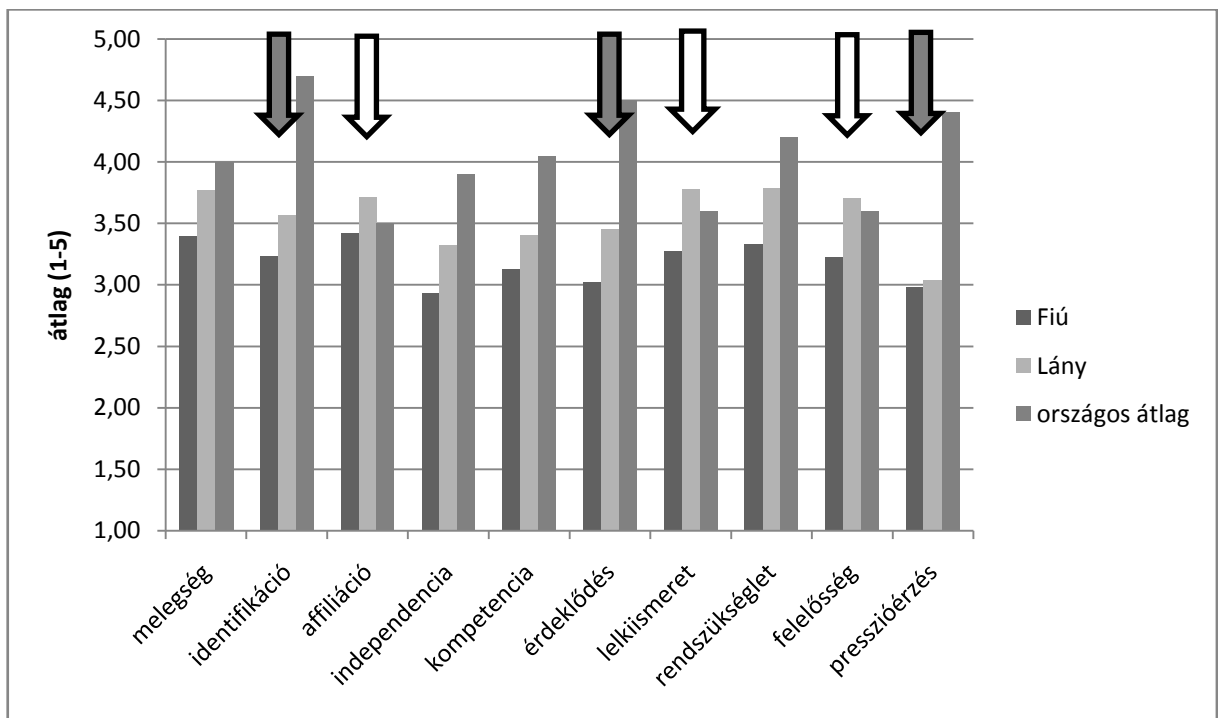
Érdemes megjegyezni, hogy a gyerekek a külső célok – bizonyos értelmezésben ezeket nevezhetjük *anyagias*, vagy az *anyagiak által biztosított* céloknak is – elérését valószínűbbnek tartják, mint a szüleik.

- Az iskolával kapcsolatos motiváció

Kozéki és Entwistle (1986) a tanulási motiváció elemeit három területen tíz dimenzióba sorolta. Az affektív terület a melegség (gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete), az affiliáció (odatartozás szükséglete – főleg az egykorúakhoz) és az identifikáció (elfogadottság szükséglete – különösen a nevelők részéről) dimenziókat foglalja magába. A kognitív terület a kompetencia (tudásszerzés szükséglete), az independencia (a saját út követésének szükséglete), és az érdeklődés (közös aktivitás szükséglete) összessége. A morális területet a lelkiismeret (bizalom, értékelés szükséglete, önérték), a rendszükséglet (az értékek követésének szükséglete) és a felelősség (önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete) alkotja. A tizedik dimenzió egyik területhez sem sorolható; ez a presszióérzés (azaz annak érzése, hogy a tanárok megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek).

A 24. ábrán a tíz motívumcsoportban elért eredmények láthatóak nemek szerint, valamint feltüntettük a mintánk viszonyát az országos átlaghoz, melyet a szakirodalom alapján írtunk le (L-né Czakó, 2006). A sötét nyilakkal azokat az eseteket jelöltük, ahol a mintánk motivációs szintje jelentősen (több, mint 25 %-kal) elmarad az országos átlagtól, a fehér nyilak azokat az eseteket jelölik, ahol a mintánk, **illetve kizárólag a lányok**, magasabb értéket produkáltak az országos átlagnál. A maradék négy területen a mintánk motiváltsága elmarad az országos átlagtól, de a különbség kisebb, mint 25 %.

24. ábra. A tanulási motiváció elemei



A kiugró dimenziókat beazonosítva megfogalmazhatjuk, hogy a mintánkba tartozó, telepszerű körülmények között élő gyerekek tanulási motivációja nagymértékben elmarad az országos átlagtól:

- az identifikáció dimenziójában, vagyis számukra jóval kevésbé fontos az, hogy a tanáraik elfogadják őket. Ennek oka lehet egy cirkuláris viszonyrendszer, amely a többségi társadalom előítéletességére, illetve a leszakadók perspektívatlanságára támaszkodik – e két tényező pedig fokról-fokra erősíti egymást, kiiktatva az identifikáció dimenzióját. Az identifikáció motívumának elsorvadása egyben rendkívül rossz „üzenet” a pedagógusok részére, hiszen számukra – tudva, vagy tudattalanul – ez egy olyan dimenzió, amely a saját személyes értékére ad visszajelzést („elég fontos vagyok-e a gyerekek ahhoz, hogy tanuljon a kedvemért”). A gyerekek identifikációs motívumaiból kinyerhető pozitív visszajelzés, megerősítés a pedagógusok szakmai személyiségének fontos építőköve – ennek meggyengülése, véleményem szerint, fokozza a burn-out szindróma veszélyét, illetve fokozza magát a kiégést.
- az érdeklődés dimenziójában, vagyis számukra kevésbé motiváló a másokkal való közös aktivitás, együttműködés. A jelenlegi iskolarendszerben ez kisebb súlyú hátrányt jelent, hiszen a magyar közoktatás erőteljesen az egyéni teljesítményre

alapoz, és háttérbe szorítja a csoportmunkát. Az egyéni teljesítmény döntő szerepe mellett viszont nagyobb hangsúlyt kapnak azok a tanulási problémák, amelyek a vizsgált mintánk szociokulturális hátrányhelyzetéből fakadnak.

- és a presszióérzés dimenziójában, azaz ők kevésbé érzik úgy, hogy a nevelők teljesíthetetlenül sokat követelnek. Vélhetően ez nem abból fakad, hogy a mintánkba tartozó gyerekek jól meg tudnak felelni a magyar iskolarendszer követelményeinek – az iskolai eredmények, a továbbtanulási és lemorzsolódási adatok nem ezt mutatják –, hanem abból, hogy a gyermek kevésbé kötődik az iskolához, és személy szerint a pedagógushoz is (lásd az identifikáció dimenzióját), így aztán közömbös a követelményekkel szemben. Nem érdekli őket, hogy nyomás alatt vannak – azaz nem érzékelik, számukra értékelhetetlen a nyomás, amely pl. a jegyekben, az iskolai megítélésükben manifesztálódik.

A mintánkba tartozó gyerekek négy további dimenzióban is elmaradnak az országos átlagtól (melegség, independencia, kompetencia, rendszükséglet), amelyek mind a tanulási motiváció gátoltságát, fejletlenségét jelzik – azaz előre jelzik az iskolai sikerek elmaradását, a továbbtanulási szándék gyengeségét.

Három dimenzió esetén a mintánkba tartozó lányok magasabb értéket értek el az országos átlagnál – míg a fiúk motivációinak ereje ezeknél is elmaradtak az országos átlagtól. Ezek:

- az affiliáció dimenziója, azaz az egykorúakhoz való tartozás szükséglete. Az iskola a kortárs csoportok és barátságok kialakulásának egyik legfontosabb közege, kortárs-terepként biztosítja a szocializációhoz a megfelelő helyszínt, ami kiemelkedő szerepűvé teheti ezt a dimenziót. A közoktatás rendszere minden társadalmi réteget, csoportot érint, ugyanakkor az erőteljes szegregációs mechanizmusok miatt az iskoláskorú gyermekek mégsem találkozhatnak a társadalom teljes metszetével a tanintézmény falai között. Pikó Bettina (2002) leírja, hogy az intenzív kortárs kapcsolatok a rizikómagatartást erősítik – és ezt különösen igaznak tartom, ha az egyéb iskolai kapcsolatok (a tanárok felé), gyengék, konfliktusosak.
- a lelkiismeret dimenziója, amely kicsit többet jelent annál, hogy valaki lelkiismeretes – ez a bizalom, és az (ön)értékelés szükségletének dimenziója. Azaz a lányok számára kiugróan fontos, hogy bízzanak bennük, és mások értékesnek

lássák őket – illetve ezek segítségével fejlesszék saját önértékelésüket is. Ezt a dimenziót összefüggésbe tudom hozni a későbbi anyai viselkedéssel, amely jobban támogatja a gyerekek iskolai előmenetelét, mint az apák viselkedése (lásd fentebb).

- a felelősség dimenziója, amely a morális személyiség kialakulásának és a morális magatartás gyakorlásának szükségletét fejezi ki. A morális magatartás gyakorlása is szorosan kapcsolódik a megbízhatóság kérdéséhez, illetve a későbbi, pozitív, támogató anyaszerephez.

Összefüggések és következtetések

A kutatás alapvető irányainak megfelelően a továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy hogyan hat a *iskolai motiváció* alakulására – melyet a Kozéki–Entwistle-féle (1986) kérdőívvel mértünk – a szülői háttér, a vallásosság, illetve az aspirációk jellege; ezen kérdéseknek az iskolai motiváció 10 dimenzióján elért átlagértékekre gyakorolt hatására koncentrálnunk.

- A szülői háttér és az iskolai motiváció összefüggései

Kérdőívünkben a szülői háttér feltárására három kérdésblokkot alkalmaztunk.

Az első blokkban azt vizsgáltuk, hogy a gyerekek szerint mennyire könnyen (vagy nehezen) tudják megbeszélni az őket foglalkoztató dolgokat a környezetükben található emberekkel, beleértve a különböző fokú rokonokat, barátokat, és a tanárokat is. Ebből a blokkból az alábbiakban kifejezetten a szülőkre vonatkozó eredményekre koncentrálnunk.

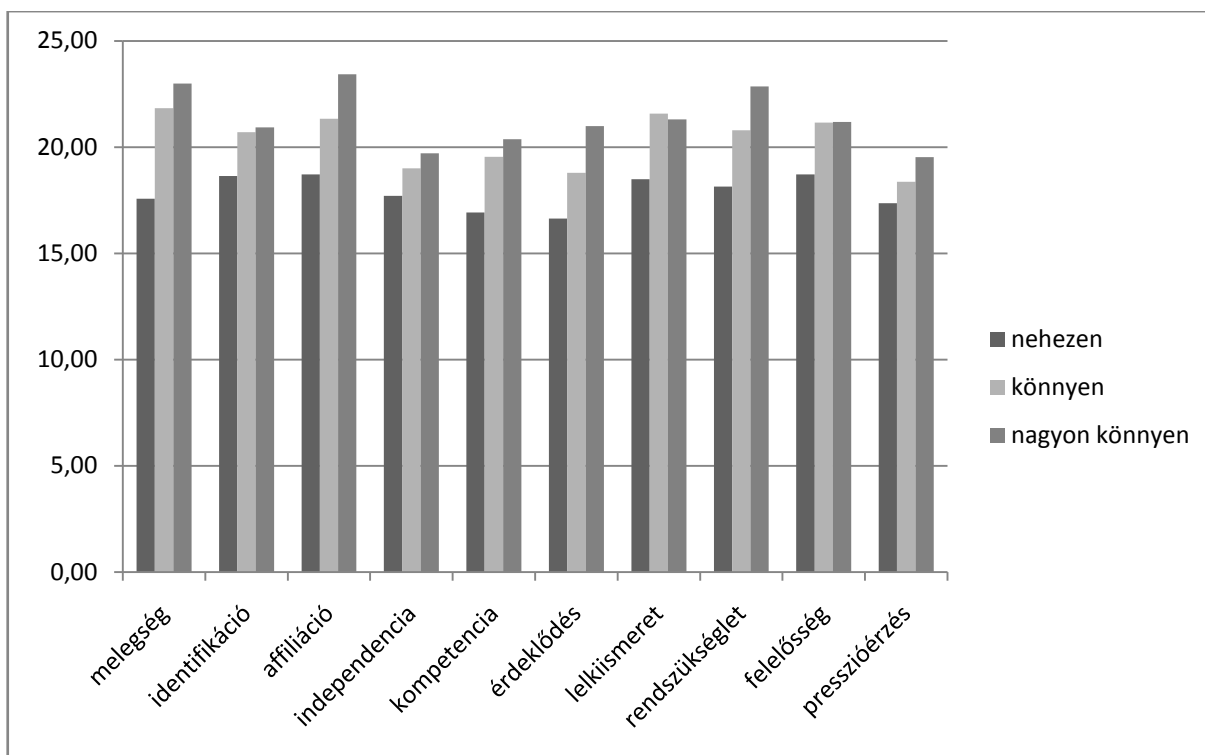
A második blokkban a szülői monitoring egyes területeit vizsgáltuk, azaz hogy mit gondolnak a gyerekek arról, hogy az életük különféle, főleg az iskolához kapcsolódó dolgairól mennyit tudnak a szüleik.

A harmadik blokkba tartozó állításokkal különböző szülői magatartásokat írtunk le, amelyeket a gyerekek iskolai erőfeszítéseivel kapcsolatosan tanúsíthatnak, és azt vizsgáltuk, hogy a gyerekek mennyire érzik ezeket jellemzőnek az apjukra, anyjukra.

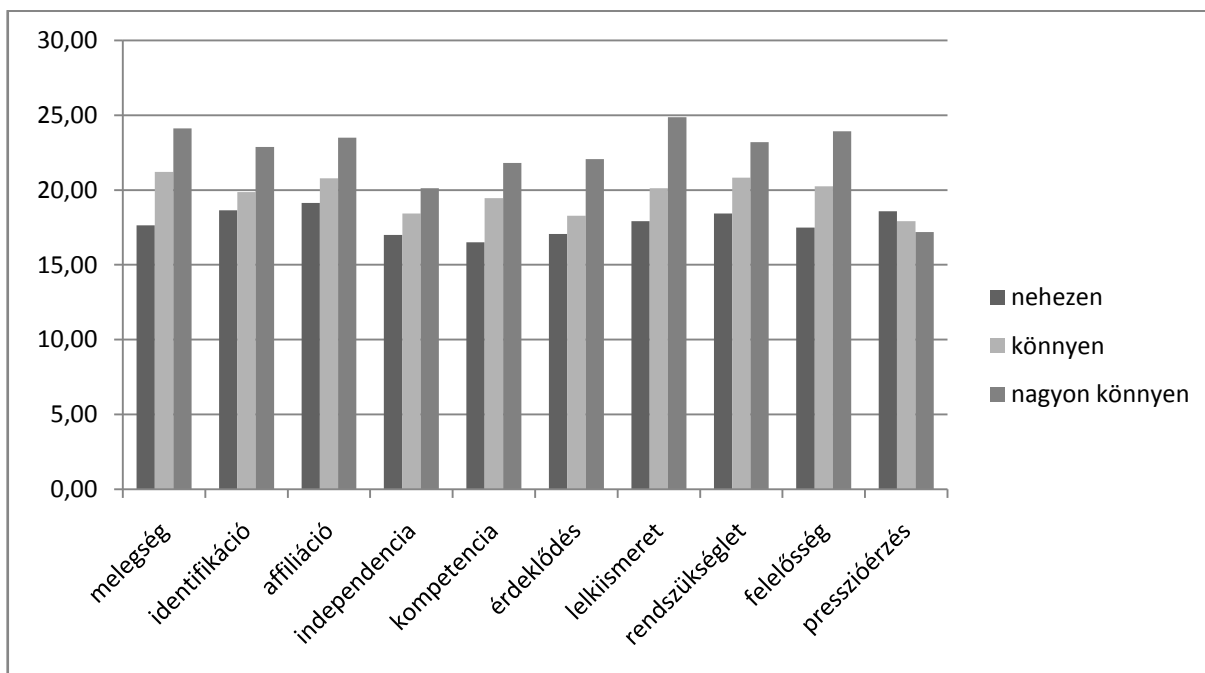
A dolgok megbeszélésének kapcsolódása az iskolai motivációhoz

Ebben a kérdésblokkban tehát többek között azt kérdeztük meg, hogy a gyerekek mennyire könnyen, illetve nehezen beszélnek meg az őket foglalkoztató dolgokat a szüleikkel. A négyfokú skálán (nagyon nehezen, nehezen, könnyen, nagyon könnyen) csupán egy gyermek választotta a „nagyon nehezen” lehetőséget, ezért az ő válaszait kihagytuk az elemzésből. Így a megbeszélés nehézsége/könnyűsége három értéket vehet fel.

25. ábra. Az apával való megbeszélés nehézsége és az iskolai motiváció területeinek összefüggése



26. ábra. Az anyával való megbeszélés nehézsége és az iskolai motiváció területeinek összefüggése



Az eredmények azt mutatják, hogy minél könnyebben tudja megbeszélni a gyerek a dolgait a szüleivel, annál magasabb értéket ér el az iskolai motiváció egyes dimenzióiban. Ez alól egyetlen kivétel van: az anyával való megbeszélés könnyebbége és az M10-es, presszióérzés dimenziója között fordított arányosság van, azaz az anyához kapcsolódó kommunikáció erőssége enyhíti az iskolai presszióérzést.

Az eredményeket varianciaanalízisnek alávetve (ANalysis Of VAriance = ANOVA) kirajzolódik, hogy az iskolai motiváció 10 dimenziója közül melyek azok, ahol a megbeszélés könnyebbége szignifikánsan erősíti a gyerek motiváltságát. Az alábbi táblázatban összegyűjtött szignifikanciaszintek 0,05-nél alacsonyabb értékei mutatják azt, hogy az megbeszélés könnyűsége szerint alkotott csoportok motivációra vonatkozó válaszai között van különbség, az átlagok nem egyenlők. Másképpen: ahol az eredmény 0,05, vagy kisebb (*dőlt és félkövér kiemelés*) ott biztosan van hatás a két vizsgált dolog között. Csillaggal azt a két eredményt jelöltük, amely statisztikailag ugyan nem szignifikáns, de azt jelentősen megközelíti, tehát a feltételezett hatást ez esetben is közel bizonyítottaknak tekinthetjük.

4. táblázat. A szülőkkel való megbeszélés nehézsége és az iskolai motiváció területeinek összefüggése közötti szignifikancia

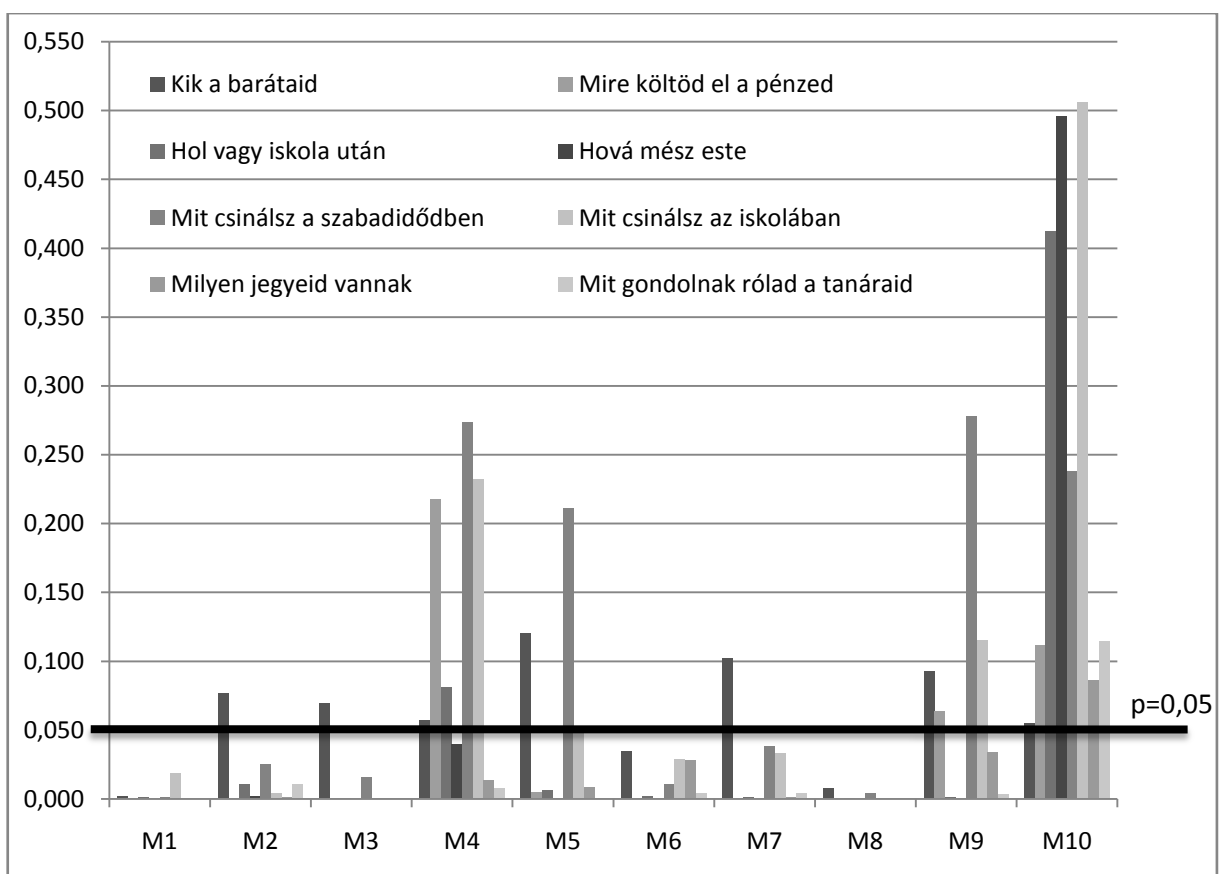
Motiváció dimenziói	A varianciaanalízis (ANOVA) eredménye (p)	
	apával való megbeszélés	anyával való megbeszélés
M1: melegség	0,015	0,002
M2: identifikáció	0,506	0,111
M3: affiliáció	0,043	* 0,059
M4: independencia	0,514	0,048
M5: kompetencia	0,014	0,006
M6: érdeklődés	0,029	0,019
M7: lelkiismeret	0,256	0,002
M8: rendszükséglet	0,024	* 0,052
M9: felelősség	0,027	0,009
M10: presszióérzés	0,204	0,553

Látjuk, hogy az M2 és M10 dimenziók egyik szülővel való megbeszélés esetében sem mutatnak szignifikáns eredményt, az M4 és az M7 pedig az apától való megbeszélés nehézségétől/könnyűségétől független, míg az anyai megbeszéléssel összefüggést mutatnak.

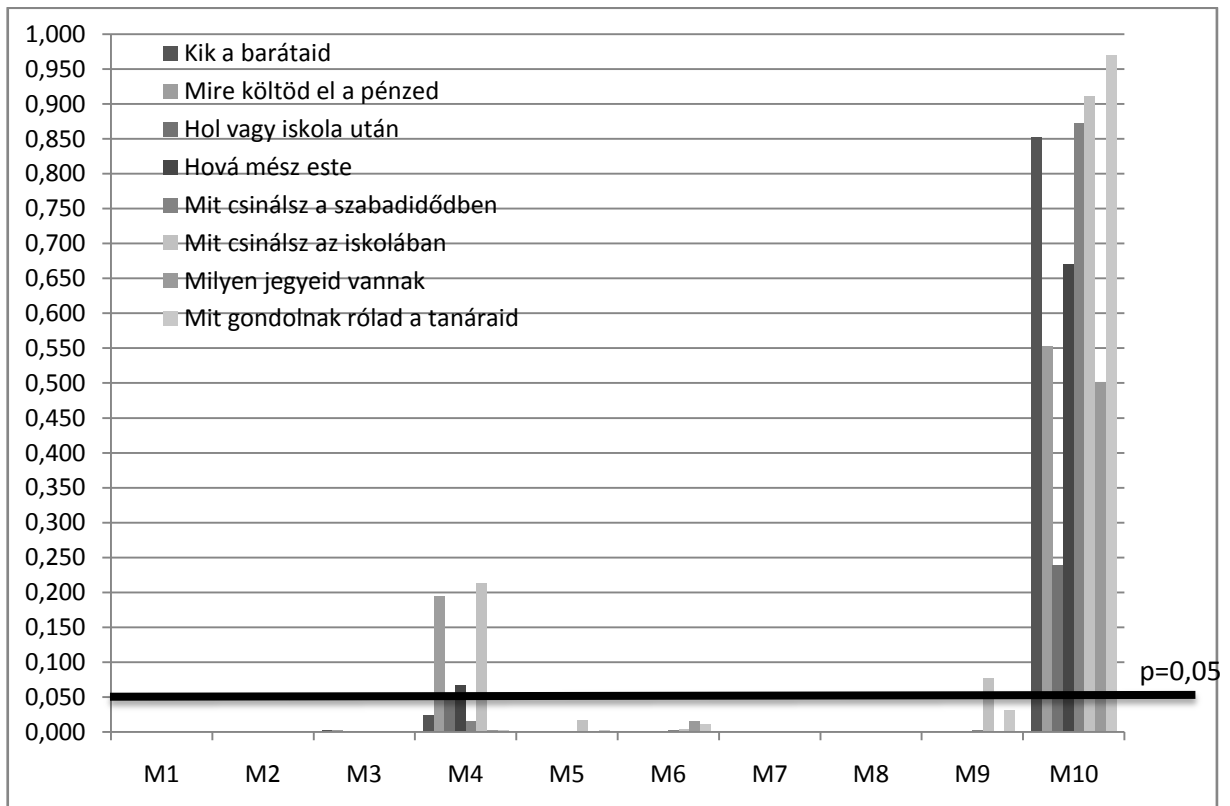
A szülői monitoring fontossága

A szülői monitoring területét vizsgálva nyolc, a szülők tudására vonatkozó kérdést tettünk fel. A válaszadó gyerekek háromfokú skálán fejtették ki véleményüket arról, hogy mit gondolnak, az egyes kérdésekben mennyit tud az apa, illetve az anya a gyerek dolgairól. Az alábbi két ábrán az látszik, hogy a legtöbb dimenzió esetén számít, hogy mennyit tudnak a szülők: minél többet tudnak, annál jobban a gyerek motiváltságra vonatkozó eredményei. A két ábrán vastag vonallal jelöltük a szignifikancia szintjét ($p=0,05$, vagy kisebb). A szintet el nem érő oszlopok azt jelentik, hogy az adott monitoring kérdés és az adott motivációs dimenzió egymással összefüggésben van. Az összefüggés természetét később, a 29. ábra szemlélteti: minél többet tud a szülő a gyerek dolgairól (minél erősebb monitoringot érzékel a gyerek), annál jobb az eredményei a motiváció területén.

27. ábra. A szülői monitoring és az iskolai motiváció területeinek összefüggése közötti szignifikancia - apa



28. ábra. A szülői monitoring és az iskolai motiváció területeinek összefüggése közötti szignifikancia - anya



Az apa és az anya részéről észlelt monitoring hatása a motivációra részben különbözik, részben pedig nem.

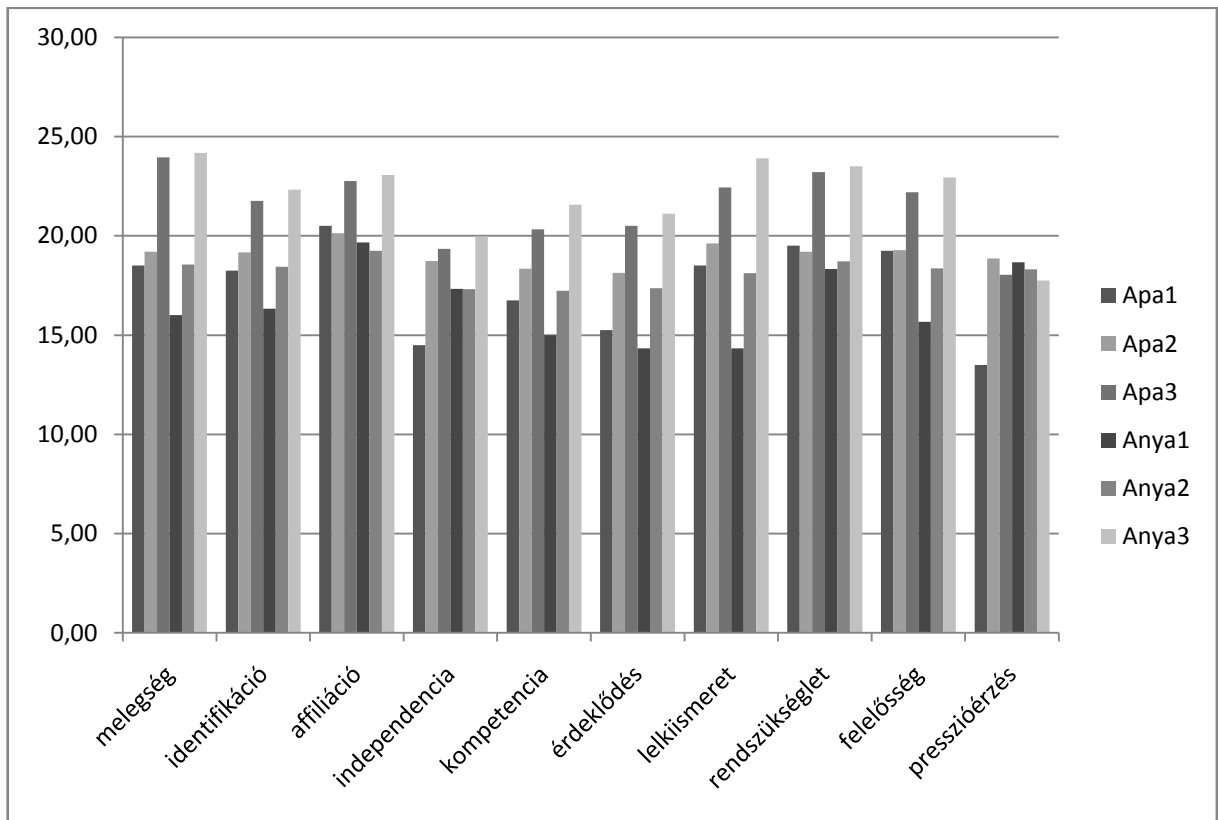
A különbség abban mutatkozik meg, hogy az anyai monitoring hatása erősebb, mondhatni tisztább: a 28. ábra legtöbb motivációs dimenziója esetében 0,00, vagy ahhoz közeli (0,01-0,02) p érték nagyon erős kapcsolatot jelez. Az apai monitoring esetében annak tudása, hogy kik a gyerek barátai több motivációs területen sem hoz szignifikáns eredményt a motiváció erősségére vonatkozóan, és néhány területen ugyanígy „hatástalan” az, ha az apa sokat tud arról, hogy mit csinál a gyerek a szabadidejében. Továbbá az M9 (felelősség) dimenziójában az apai monitoring több eleme is „hatástalannak” bizonyult.

A hasonlóság abban mutatkozik meg, hogy az M4 (independencia) és az M10 (presszióérzés) dimenziói egyaránt függetlennek tűnnek mind az apai, mind az anyai monitoring erősségétől – ez a függetlenség az M4 esetében gyengébben, az M10 esetében erősebben jelen van.

5. táblázat. Szülői monitoring vs. iskolai motiváció, szignifikancia-értékek

Motiváció dimenziói	Kik a barátaid	Mire költöd el a pénzed	Hol vagy iskola után	Hová mész este	Mit csinálsz a szabadidőben	Mit csinálsz az iskolában	Milyen jegyeid vannak	Mit gondolsz rólad a tanáraid
Apa								
M1: melegség	0,001	0,000	0,001	0,000	0,001	0,019	0,000	0,000
M2: identifikáció	0,076	0,000	0,011	0,002	0,025	0,004	0,001	0,010
M3: affiliáció	0,069	0,001	0,001	0,000	0,016	0,000	0,000	0,000
M4: independencia	0,057	0,218	0,081	0,039	0,273	0,232	0,013	0,008
M5: kompetencia	0,120	0,005	0,006	0,000	0,211	0,051	0,008	0,001
M6: érdeklődés	0,034	0,001	0,002	0,000	0,010	0,029	0,028	0,004
M7: lelkiismeret	0,102	0,000	0,001	0,000	0,038	0,033	0,001	0,004
M8: rendszükséglet	0,008	0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000
M9: felelősség	0,093	0,064	0,001	0,000	0,278	0,115	0,033	0,003
M10: presszióérzés	0,055	0,111	0,412	0,496	0,238	0,506	0,086	0,115
Anya								
M1: melegség	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
M2: identifikáció	0,001	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000
M3: affiliáció	0,002	0,003	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000
M4: independencia	0,024	0,195	0,055	0,066	0,015	0,213	0,002	0,002
M5: kompetencia	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,016	0,001	0,003
M6: érdeklődés	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002	0,004	0,016	0,011
M7: lelkiismeret	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
M8: rendszükséglet	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
M9: felelősség	0,000	0,001	0,000	0,000	0,002	0,077	0,002	0,031
M10: presszióérzés	0,852	0,552	0,238	0,670	0,873	0,910	0,501	0,970

29. ábra. A szülői monitoring és az iskolai motiváció területeinek összefüggése („kik a barátai?”)



Az iskolai erőfeszítések támogatása

A gyerek iskolai erőfeszítéseivel kapcsolatos szülői magatartást 10-10 állítással vizsgáltuk, melyekkel kapcsolatban a gyerekek eldönthették, mennyire jellemzőek azok az apjukra, illetve az anyjukra. Az állítások alapvetően pozitívak – azaz meleg és támogató szülői magatartásra, vagy támogató és fejlesztő magatartásra vonatkoznak –, de van köztük szigorú és korlátozó szülői magatartásra vonatkozó, valamint negatív, visszahúzó erőt képviselő szülői magatartásra vonatkozó állítás is²:

- 1) Segít, ha szükségem van rá (meleg és támogató)
- 2) Engedi, hogy azt tegyem, amire szükségem van (támogató és fejlesztő)
- 3) Türelmes velem (meleg és támogató)
- 4) Megérti a problémáimat, gondjaimat (meleg és támogató)

² A szülői hozzáállás besorolását mi végeztük el.

- 5) Szereti, ha én döntök a dolgaiban (támogató és fejlesztő)
- 6) Megpróbál mindenben ellenőrizni (szigorú és korlátozó)
- 7) Úgy bánik velem, mint egy kisgyerekkel (szigorú és korlátozó)
- 8) Meg tud vigasztalni, ha valami bánt (meleg és támogató)
- 9) Biztat, hogy tanuljak rendesen (támogató és fejlesztő)
- 10) Nem hiszi, hogy van értelme tanulnom (negatív és visszahúzó)

Feltételezésünk szerint a támogató típusú szülői magatartás jótékonyan hat a gyerekek iskolai motivációira, vagyis minél erőteljesebben érzékelik a gyerekek a szüleik részéről a támogatást, annál inkább motiváltak lesznek az iskolában. Feltételeztük továbbá, hogy a korlátozó, illetve negatív szülői magatartás gyengíti az iskolai motivációt.

A két vizsgált terület változóit (iskolai erőfeszítések támogatása a szülők részéről vs. iskolai motiváció) varianciaanalízissel (ANOVA) megvizsgálva csupán részben kaptuk a várt eredményt. A pozitív szülői hozzáállás mindkét típusa (meleg, illetve fejlesztő) erős kapcsolatba hozható a motiváció egyes dimenzióival – azaz minél támogatóbbnak érzik a szülők magatartását a gyerekek, annál jobb eredményeket érnek el az iskolai motiváció egyes dimenzióiban. Ez a kapcsolat csupán az M4 (independencia) és az M10 (presszióérzés) esetében nem figyelhető meg – ahogy a korábban vizsgált családi dimenziók esetében, ez a két motivációs dimenzió itt is elkülönül.

Az eredmények nem igazolták a várakozást a negatívnak definiált szülői viselkedéssel kapcsolatban. Azt vártuk, hogy a „Megpróbál mindenben ellenőrizni”, az „Úgy bánik velem, mint egy kisgyerekkel” és a „Nem hiszi, hogy van értelme tanulnom” kijelentésekkel jellemezhető szülői viselkedések fordított arányosságban hatnak a motivációra, azaz minél erősebben érzékeli a gyerek az adott viselkedést, annál gyengébb lesz a motivációja. Ezzel szemben a varianciaanalízis szerint ezen dimenziók esetében nincsen szignifikáns hatás. A negatív szülői viselkedés csak gyengén – de nem szignifikánsan – kapcsolódik az „Úgy bánik velem, mint egy kisgyerekkel” viselkedés esetén, és egyáltalán nem kapcsolódik a másik két kijelentés esetén.

6. táblázat. Az iskolai erőfeszítések támogatása vs. iskolai motiváció, szignifikancia-értékek - Apa

	Segít, ha szükségem van rá	Engedi, hogy azt tegyem, amire szükségem van	Türeelmes velem	Megérti a problémáima t, gondjaimat	Szereit, ha én döntök a dolgaimban	Megpróbál mindenben ellenőrizni	Úgy bánik velem, mint egy kisgyerekkel	Meg tud vigasztalni, ha valami bánt	Biztat, hogy tanuljak rendesen	Nem hiszi, hogy van értelme tanulnom
M1: melegség	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,404	0,122	0,000	0,000	0,057
M2: identifikáció	0,006	0,025	0,021	0,006	0,002	0,552	0,486	0,000	0,003	0,139
M3: affiliáció	0,000	0,000	0,092	0,003	0,000	0,441	0,032	0,000	0,000	0,314
M4: independencia	0,012	0,010	0,080	0,057	0,775	0,870	0,088	0,011	0,007	0,183
M5: kompetencia	0,000	0,000	0,026	0,001	0,003	0,239	0,000	0,000	0,002	0,493
M6: érdeklődés	0,001	0,004	0,005	0,000	0,014	0,108	0,006	0,000	0,010	0,174
M7: lelkiismeret	0,006	0,000	0,118	0,002	0,001	0,167	0,055	0,002	0,001	0,140
M8: rendszerűséglet	0,000	0,000	0,026	0,000	0,001	0,156	0,092	0,000	0,000	0,091
M9: felelősség	0,002	0,000	0,138	0,004	0,001	0,293	0,058	0,003	0,001	0,881
M10: presszióérzés	0,605	0,630	0,148	0,388	0,288	0,702	0,029	0,057	0,067	0,598

Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők

7. táblázat. Az iskolai erőfeszítések támogatása vs. iskolai motiváció, szignifikancia-értékek - Anya

	Segít, ha szükségem van rá	Engedi, hogy azt tegyem, amire szükségem van	Türelemes velem	Megérti a problémáima t, gondjaimat	Szereti, ha én döntök a dolgaimbán	Megpróbál mindenben ellenőrizni	Úgy bánik velem, mint egy kisgyerekkel	Meg tud vigasztalni, ha valami bánt	Biztat, hogy tanuljak rendesen	Nem hiszi, hogy van értelme tanulnom
M1: melegség	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,954	0,000	0,000	0,336
M2: identifikáció	0,000	0,002	0,004	0,000	0,051	0,043	0,813	0,000	0,000	0,362
M3: affiliáció	0,000	0,001	0,005	0,000	0,000	0,006	0,177	0,001	0,000	0,495
M4: independencia	0,003	0,208	0,128	0,003	0,826	0,002	0,933	0,009	0,002	0,431
M5: kompetencia	0,000	0,000	0,046	0,000	0,000	0,156	0,138	0,001	0,000	0,159
M6: érdeklődés	0,000	0,017	0,078	0,003	0,020	0,093	0,442	0,000	0,000	0,634
M7: lelkiismeret	0,000	0,000	0,005	0,000	0,000	0,126	0,110	0,000	0,000	0,495
M8: rendszerűséglet	0,000	0,000	0,048	0,000	0,003	0,037	0,596	0,000	0,000	0,048
M9: felelősség	0,000	0,004	0,201	0,000	0,000	0,418	0,095	0,002	0,001	0,619
M10: presszióérzés	0,840	0,021	0,315	0,550	0,005	0,092	0,452	0,536	0,233	0,932

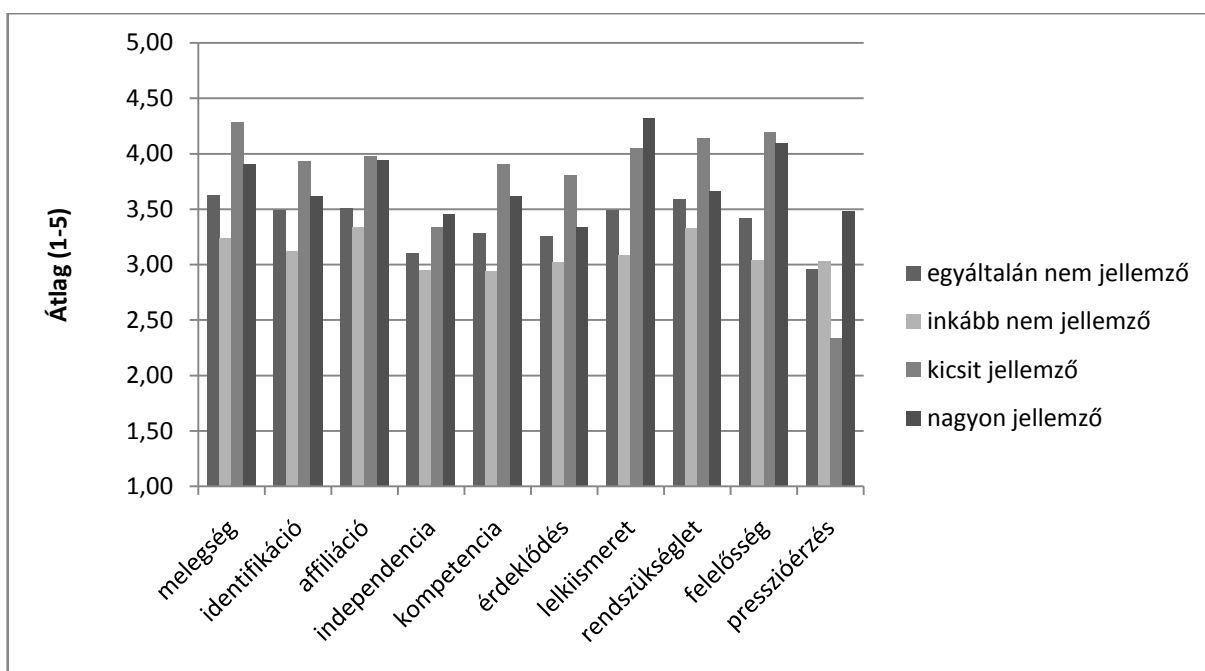
- A vallásosság és az iskolai motiváció összefüggései

A mintánk vallásosságát a vallásosság skála (The Centrality of Religiosity Scale, CRS - Huber és Huber, 2012) egyszerűsített verziójának alkalmazásával mértük. Ebből az öt állítást tartalmazó skálából kiemelhetjük azt a dimenziót, amely leginkább jellemzi az intézményesült vallásosságot: a templomba járást.

Az alábbi ábrán a tíz iskolai motívumcsoportban elért eredmények láthatóak aszerint, hogy a válaszadók mennyire vallották magukat templomba (gyülekezetbe) járóknak. Látható, hogy akikre jellemzőbb a templomba járás („kicsit jellemző” és „nagyon jellemző”), rendre magasabb értékeket kaptak a motiváció különböző területein, mint azok, akik nem járnak templomba („inkább nem jellemző” és „egyáltalán nem jellemző”). Ez az eredmény megfelelni látszik előzetes várakozásunknak. Kivételt az M10-es dimenzió képez, ahol a „kicsit jellemző” kategória a legalacsonyabb értéket kapja.

Ugyanakkor látjuk azt is, hogy azok, akikre egyáltalán nem jellemző, hogy templomba járnának, mind a 9 pozitív motivációs terület esetében jobb eredményt mutatnak (az M10 tehát itt is kivétel), mint azok, akik kevésbé határozottan állították magukról azt, hogy nem járnak templomba. Ennek az okát egyelőre nem tudjuk megmondani.

30. ábra. A templomba járás és az iskolai motiváció összefüggése



A templomba járás és az iskolai motiváció közötti összefüggés hét motivációs dimenzió között szignifikáns, igazolható. Vagyis hat pozitív motivációs területen a templomba járók szignifikánsan magasabb értékeket értek el, mint a templomba nem járók. A negatív területen (presszióérzés) is szignifikáns a különbség, amely fakadhat abból is, hogy az alacsonyan motivált csoport valójában egy olyan nemtörődöm hozzáállást tanúsít az iskolával szemben, amelynél fogva ők nem érzik az elvárásokban megnyilvánuló nyomást – miközben a motiváltabb csoport ezt a nyomást már érzi, hiszen ő motiváltabb arra, hogy beilleszkedjen az iskolába, vagy arra, hogy jobban teljesítsen.

8. táblázat. Igazolható-e a templomba járás pozitív hatása?

Motiváció dimenziói	ANOVA (p)
M1: melegség	0,011
M2: identifikáció	0,037
M3: affiliáció	0,039
M4: independencia	0,112
M5: kompetencia	0,003
M6: érdeklődés	0,114
M7: lelkiismeret	0,000
M8: rendszükséglet	0,112
M9: felelősség	0,000
M10: presszióérzés	0,007

A 24. ábrán (az alapmegoszlásokat ismertető fejezetben) már láttuk azt az ábrát, amely a mintánk iskolai motivációját hasonlítja az országos átlaghoz. Az akkor alkalmazott jelölések értelme:

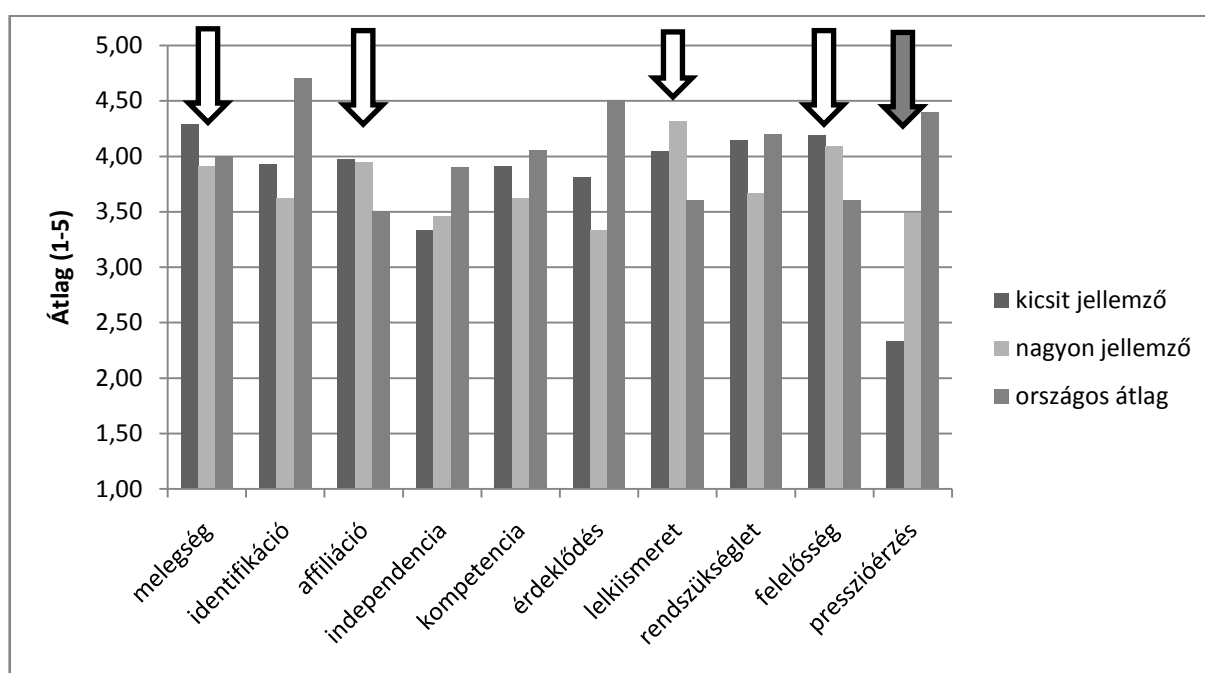
- piros nyíl: a mintánk motivációs szintje több, mint 25 %-kal elmarad az országos átlagtól
- kék nyíl: a mintánk motivációs szintje magasabb értéket mutat az országos átlagnál

A 31. ábrán a templomba járó két kategória átlagát viszonyítjuk az országos átlaghoz. Ha csak a két szélsőséget vesszük figyelembe, melyeket nyilakkal jelöltünk, látható, hogy a templomba járók csupán egy terület esetében maradnak el több, mint 25 %-kal az országos mintától (szemben a 24. ábra 3 jelölésével), igaz, ezt az értéket azért esetükben is megközelíti

két másik motivációs terület (identifikáció és érdeklődés). Az elmaradás egyébként az M10-es dimenzióban észlelhető, amely kutatásunkban más szempontból is „különösen viselkedik”, vagyis valószínűleg más jellegű kapcsolat alakulhatott ki a vizsgált háttérváltozókkal, mint a pozitív motivációs dimenziók esetén (M1-M9):

A templomba járók a másik végleten is jobb eredményeket mutatnak, mint a teljes minta, ugyanis három motivációs terület helyet négy esetében haladják meg az országos átlagot.

31. ábra. A templomba járók iskolai motivációja az országos átlaghoz képest



- Az életcélok és az iskolai motiváció összefüggései

Az életcélok fontosságát (illetve elérésük valószínűségét, valamint azt, hogy mennyiben valósultak már meg) az aspirációs index (Kasser és Ryan, 1993) kérdéseivel mértük. Az aspirációs index életcéljai 7 dimenzióba csoportosíthatóak, melyek közül három úgynevezett *belső érték* (intrinzik: személyes növekedés, tartalmas kapcsolatok, társadalmi hasznosság), három *külső érték* (extrinzik: gazdagság, hírnév és kinézet), a hetedik pedig ilyen értelemben nem besorolható érték (egészség).

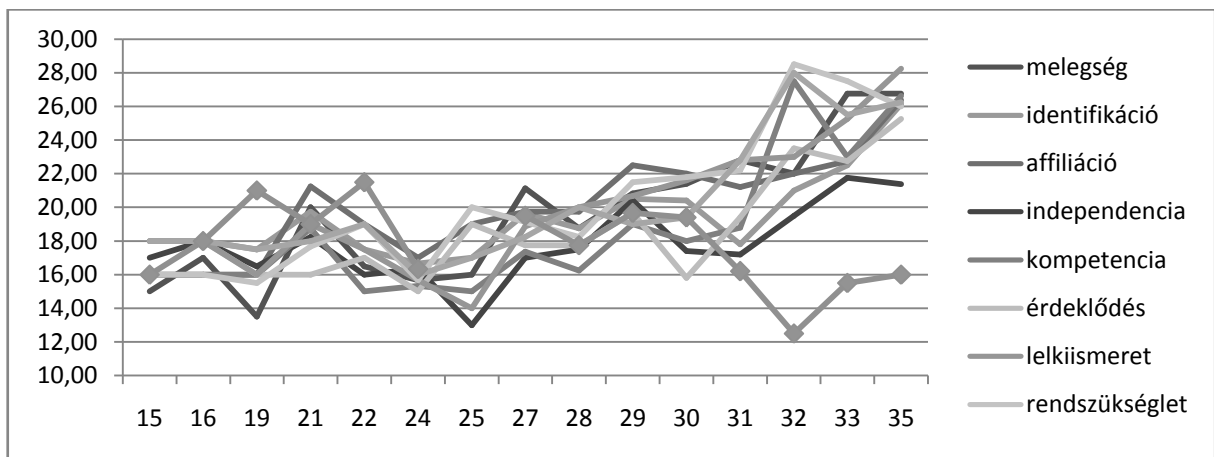
Előzetes várakozásaink szerint a belső értékek jobban hatnak az iskolai motivációra, mint a külső értékek, illetve az egészség. A belső értékek és az iskolai motiváció pozitív dimenziói

között (M1-M9) egyenes arányosságot feltételeztünk, azaz minél fontosabb a válaszadó számára a belső értékek valamelyike, annál inkább motivált a tanulásra.

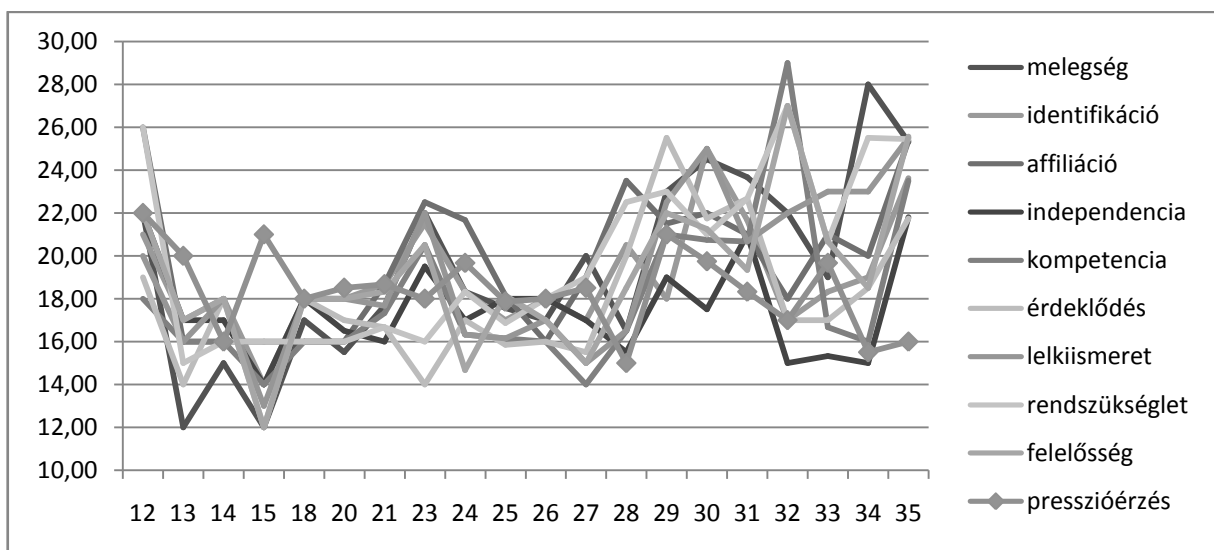
Az alábbi ábrákon az egyes aspirációk erősségének hatását mutatjuk be a tíz tanulási dimenzióra. A korábbi tapasztalatok alapján az M10 (presszióérzés) jellemzően másképpen „viselkedik”, mint a másik kilenc dimenzió, ezért a jobb elkülöníthetőség érdekében vastagabb vonallal, és négyzetes jelzővel emeltük ki.

Az ábrákon látszik, hogy csupán két belső aspiráció hat a tanulási dimenziókra oly módon, hogy az erősebb aspiráció vonzata az erősebb tanulási dimenzió lesz. Ez a *személyes növekedés* és a *társadalmi hasznosság* aspirációja. A *tartalmas kapcsolatok* aspirációja éppúgy nem hat látványosan a tanulási motivációra, mint a külső célok, illetve az *egészség*.

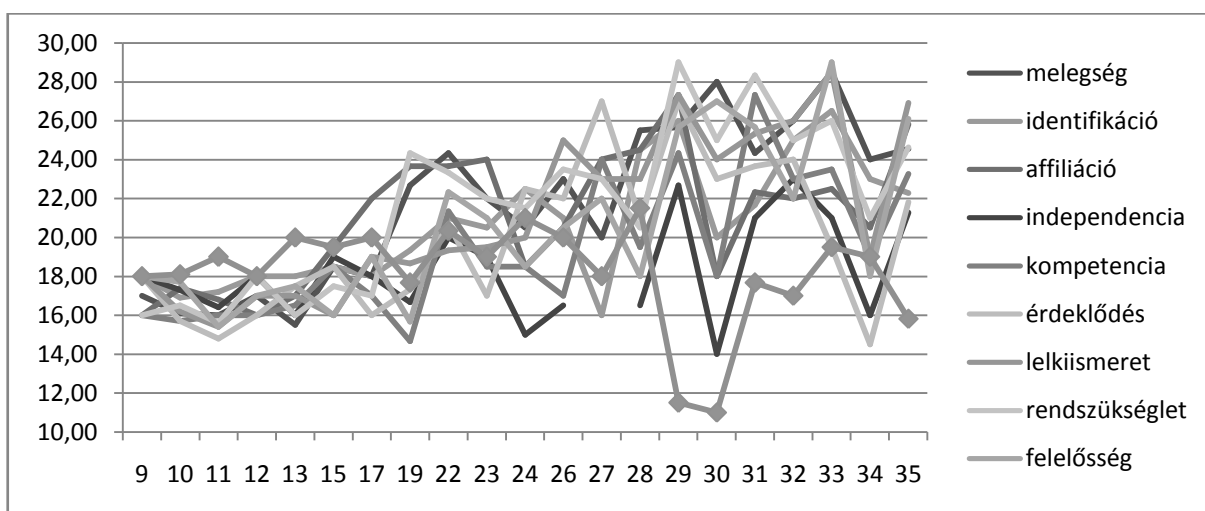
32. ábra. A személyes növekedés életcélja vs. tanulási motiváció



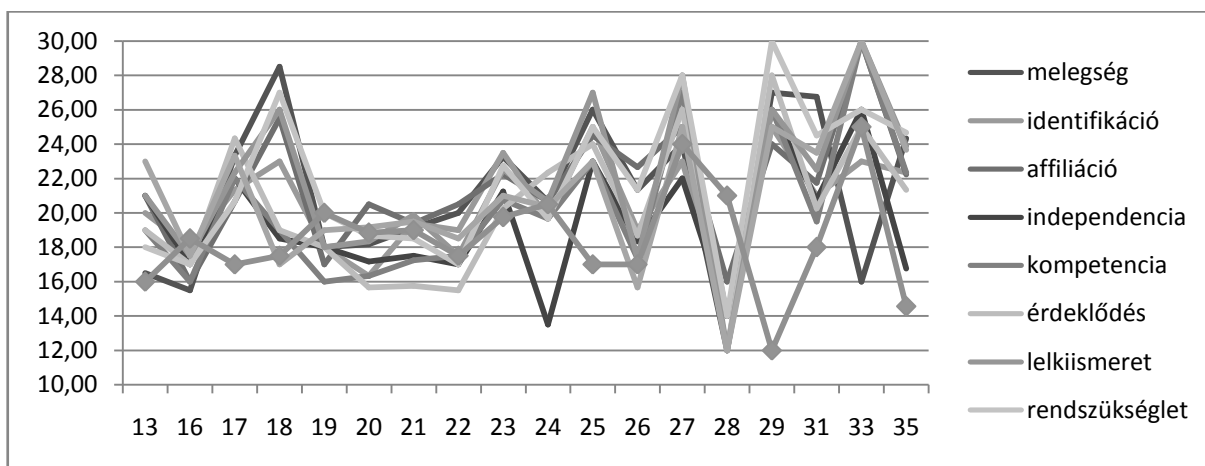
33. ábra. A tartalmas kapcsolatok életcélja vs. tanulási motiváció



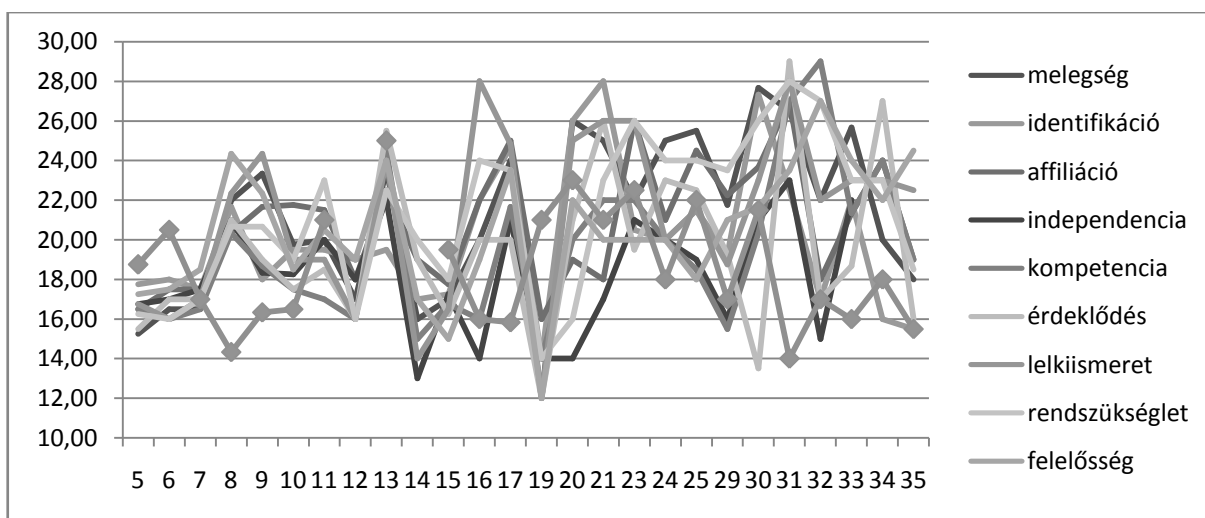
34. ábra. A társadalmi hasznosság életcélja vs. tanulási motiváció



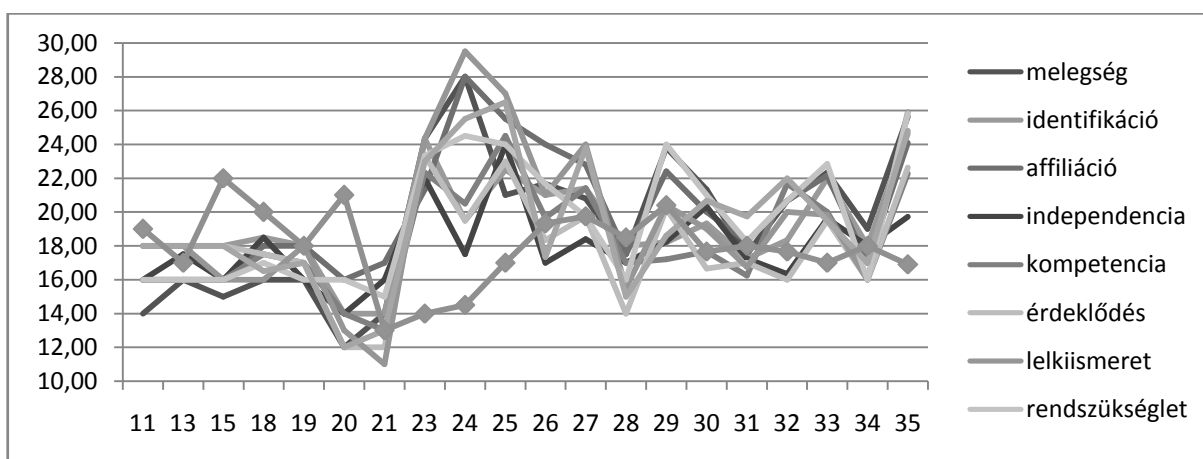
35. ábra. A gazdagság életcélja vs. tanulási motiváció



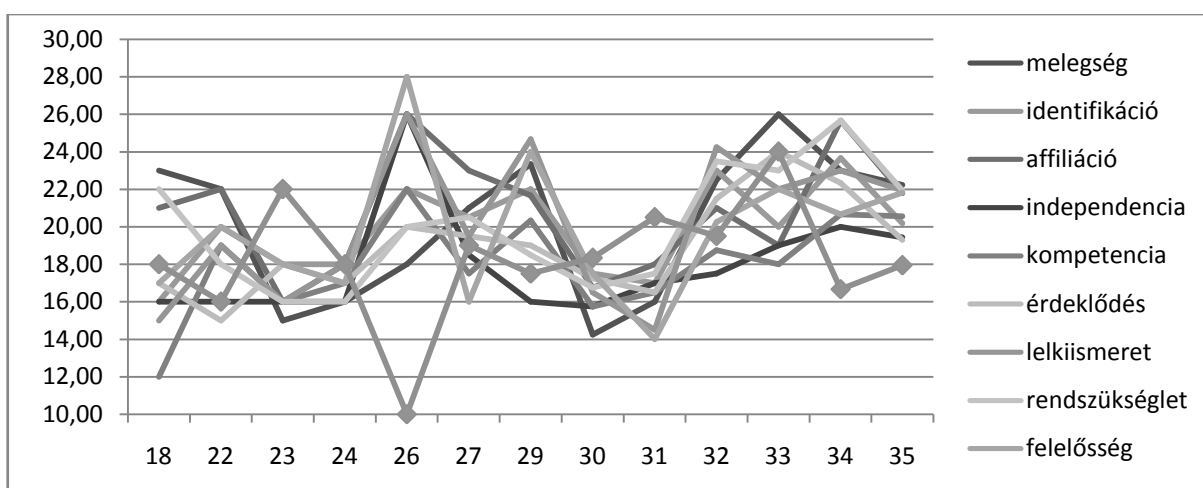
36. ábra. A hírnév életcélja vs. tanulási motiváció



37. ábra. A kinézet életcélja vs. tanulási motiváció



38. ábra. Az egészség életcélja vs. tanulási motiváció



A presszióérzés (M10) jellemzően a belső aspirációk esetében viselkedik másképp, mint a többi kilenc tanulási motiváció: a magasabb értékű aspirációk inkább csökkentik az M10 értékét (fordított arányosság). Egyértelmű fordított arányosság azonban csupán a személyes fejlődés aspirációjának magasabb értékei esetében figyelhető meg.

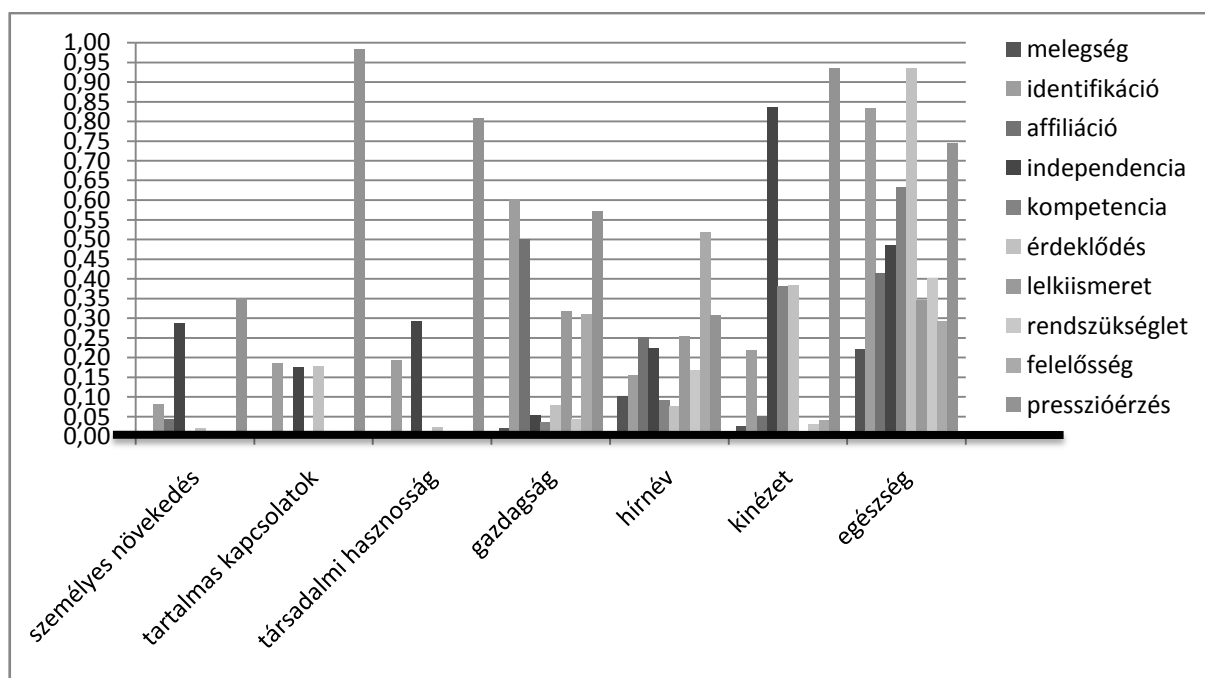
Az aspirációk erőssége és a tanulási motivációk ereje közötti kapcsolatot varianciaanalízissel (ANOVA) megvizsgálva látjuk, hogy a korábbi háttérváltozókhoz (a családi kapcsolatok három dimenziója, illetve a templomba járás) képest az aspiráció kevésbé egyértelműen hozható kapcsolatba a tanulási motivációkkal. A belső aspirációk csupán 6-7 motivációs dimenzióval hozhatók szignifikáns kapcsolatba, a külső aspirációk 0, 4 és 5 motiváció esetében értek el szignifikáns értéket, az egészség aspirációja pedig egyetlen motivációhoz sem kapcsolódik szignifikánsan. Az eredmények úgy értelmezhetők, hogy az életcélok – különösen a belső jellegű aspirációk – bizonyos tanulási motivációk esetében

egyértelműen pozitív hatást gyakorolnak, de ez a hatás nem olyan általános érvényű (nem olyan erős?), mint a családi kapcsolatok erősségének, vagy a templomba járásnak a hatása.

9. táblázat. Aspirációk vs. iskolai motiváció, szignifikancia-értékek

	személyes növekedés	tartalmas kapcsolatok	társadalmi hasznosság	gazdagság	hírnév	kinézet	egészség
M1: melegség	0,006	0,001	0,001	0,021	0,103	0,025	0,220
M2: identifikáció	0,083	0,184	0,193	0,602	0,155	0,219	0,833
M3: affiliáció	0,043	0,009	0,000	0,500	0,252	0,050	0,413
M4: independencia	0,287	0,176	0,292	0,052	0,224	0,836	0,486
M5: kompetencia	0,000	0,001	0,000	0,036	0,092	0,380	0,632
M6: érdeklődés	0,019	0,177	0,023	0,079	0,077	0,383	0,934
M7: lelkiismeret	0,007	0,004	0,000	0,319	0,254	0,003	0,344
M8: rendszükséglet	0,000	0,001	0,000	0,044	0,168	0,029	0,402
M9: felelősség	0,004	0,003	0,000	0,311	0,517	0,040	0,292
M10: presszióérzés	0,350	0,982	0,807	0,571	0,306	0,934	0,743

39. ábra. Az életcélok és a motiváció területeinek összefüggése közötti szignifikancia



Összegzés

Az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatóival a *telepszerű körülmények között élő* lakosság – azaz a szegregátumokban élő romáknak – azon attitűdjeit vizsgáltuk, amelyek támogathatják, vagy gátolhatják a gyermekek iskolai sikerességüket. A vizsgálatunkat úgy terveztük meg, hogy egy távlati cél (a romák társadalmi boldogulása) felé vezető egyik tényező (az iskolai sikeresség) egy fontos háttérváltozójáról (motiváció) tudjunk mondani néhány terepen összegyűjtött adatot.

A kutatásra való felkészülés során megalkottunk a motiváció egy egyszerű modelljét, amelynek mentén összeállíthattuk a kérdőívünket. Ez az egyszerű modell természetesen nem fedti le a teljes tudást, amelyet ma már a motiváció kiépítéséről, fenntartásról és fejlesztéséről tudunk (v.ö. Fodor, 2007), viszont igyekeztünk olyan elemeket bevonni, amelyek:

- c) különös jelentőséggel bírnak az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatói számára (úgy is, mint saját motivációjuk bázisa);
- d) viszonylag könnyen mérhetőek, tanulmányozhatóak, hogy a hallgatók élvezetes tanulási folyamatként, és ne „lehetetlen küldetesként” éljék meg a terepkutatást.

Egyszerű modellünkben az *iskolai motiváció* közvetlen vizsgálatához a Kozéki–Entwistle-féle (1986) kérdőívet alkalmaztuk, amely tíz dimenzióban vizsgálja a tanulást támogató motivációkat.

A gyerekek iskolai motivációjára ható háttérváltozókat három nagy csoportba soroltuk:

1. A *családi kapcsolatokat* a HBSC (Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study) kérdőív egyes kérdéseire alapozva tártuk fel. WHO által támogatott, az iskoláskorúak egészségmagatartását vizsgáló nemzetközi összehasonlító kutatási standardot hazánkban már az 1980-as évek óta alkalmazzák, országos mintán (Aszmann, 2003). A HBSC kérdőívből négy kérdéscsoportot emeltünk ki, amelyek a szülő-gyerek kapcsolatok három dimenzióját jelenítették meg: a fontos dolgok megbeszélésének lehetőségét, a szülői monitoringot, és a tanulási erőfeszítéseket támogató szülői viselkedést (ez utóbbit módosítottuk a HBSC kérdőívhez képest)

2. A *vallásosság* mértékét a vallásosság skála (The Centrality of Religiosity Scale, CRS - Huber és Huber, 2012) egyszerűsített verziójának alkalmazásával mértük. Kíváncsiak voltunk, hogy az egyes helyi cigányközösségek életében mennyire van jelen a vallás, és milyen kapcsolat alakul a család vallásossága és az iskolával kapcsolatos attitűdök között. Feltételeztük, hogy a cigány ember, ha hívő, akkor mélyen hívő, és igyekszik mind mélyebben követni a Tanításokat – és ennek a Tanítás-követésnek jelentős pozitív szerepet tulajdonítottunk a tanulással kapcsolatos motivációk, attitűdök terén is. Az egyszerűsített skála öt állítást tartalmaz, ebből mi a motiváció háttérváltozójaként egyelőre egyet, a templomba (gyülekezetbe) járást választottuk ki.
3. Az *Aspirációs Index Kérdőív* (Kasser és Ryan, 1993) magyar változatát Rózsa Sándor és munkatársai készítették el 2006-ban. A kérdőív hét alskálát tartalmaz, mely a lehetséges életcélok hét területét jeleníti meg. Tartalmilag ezek két nagy csoportba (faktorba) sorolhatók, *intrinsic* (belső jellegű) és *extrinsic* (külsődleges) célokra, továbbá egy hetedik (egyértelműen egyik faktorhoz sem tartozó) dimenzióba, amely szerint az *egészség* fenntartása/fokozása a cél.

A kutatás során bebizonyosodott, hogy eltérő mértékben ugyan, de a háttérváltozók mindhárom csoportja valamilyen hatást gyakorol a tanulási motivációkra. A hatás sok esetben szignifikáns – azaz statisztikailag bizonyítható.

A vizsgálat részletes eredményeit a kutatás hipotézisei mentén foglaljuk össze

1) Az erős szülői kapcsolat, ezen belül különösen az erős szülői monitoring pozitívan hat a gyerekek iskolával kapcsolatos attitűdjeire. - IGAZOLT

A szülőkkel való megbeszélés nehézségére/könnyűségére vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy minél könnyebben tudja megbeszélni a gyerek a dolgait a szüleivel, annál magasabb értéket ér el az iskolai motiváció egyes dimenzióiban. Ez alól egyetlen kivétel van: az anyával való megbeszélés könnyebbisége és az M10-es, presszióérzés dimenziója között fordított arányosság van, azaz az anyához kapcsolódó kommunikáció erőssége enyhíti az iskolai presszióérzést.

Az eredményeket varianciaanalízisnek alávetve (ANalysis Of VAriance = ANOVA) kirajzolódik, hogy az apával való megbeszélés az iskolai motiváció hat dimenziójára fejt ki

szignifikáns hatást, míg az anyával való megbeszélés hat dimenzió esetén szignifikáns, és további két dimenzióval a szignifikancia szintet erősen megközelítő hatást gyakorol.

Az apa és az anya részéről észlelt **monitoring** hatása a motivációra részben különbözik, részben pedig nem.

A különbség abban mutatkozik meg, hogy az anyai monitoring hatása erősebb, mondhatni tisztább: a 28. ábra legtöbb motivációs dimenziója esetében 0,00, vagy ahhoz közeli (0,01-0,02) p érték nagyon erős kapcsolatot jelez. Az apai monitoring esetében annak tudása, hogy kik a gyerek barátai több motivációs területen sem hoz szignifikáns eredményt a motiváció erősségére vonatkozóan, és néhány területen ugyanígy „hatástalan” az, ha az apa sokat tud arról, hogy mit csinál a gyerek a szabadidejében. Továbbá az M9 (felelősség) dimenziójában az apai monitoring több eleme is „hatástalannak” bizonyult.

A hasonlóság abban mutatkozik meg, hogy az M4 (independencia) és az M10 (presszióérzés) dimenziói egyaránt függetlennek tűnnek mind az apai, mind az anyai monitoring erősségétől – ez a függetlenség az M4 esetében gyengébben, az M10 esetében erősebben jelen van.

A tanulási erőfeszítések támogatására irányuló szülői magatartás lehet pozitív és támogató (meleg, illetve fejlesztő), illetve negatív (túlzottan szigorú, korlátozó, illetve visszahúzó). A pozitív szülői hozzáállás mindkét típusa (meleg, illetve fejlesztő) erős kapcsolatba hozható a motiváció egyes dimenzióival – azaz minél támogatóbbnak érzik a szülők magatartását a gyerekek, annál jobb eredményeket érnek el az iskolai motiváció egyes dimenzióiban. Ez a kapcsolat csupán az M4 (independencia) és az M10 (presszióérzés) esetében nem figyelhető meg. A negatívnak definiált szülői viselkedéssel kapcsolatban nem találtunk szignifikáns

2) A vallásosság mértéke és az iskolával kapcsolatos attitűdök között pozitív összefüggés található. - IGAZOLT

A templomba járás és az iskolai motiváció közötti összefüggés hét motivációs dimenzió között szignifikáns, igazolható (hat pozitív és az M10). A templomba járók motiváltság tekintetében csak egy dimenzió esetében maradnak el több, mint 25 %-kal az országos

mintától (szemben teljes minta 3 dimenziójával). A templomba járók négy motivációs terület esetében meghaladják az országos átlagot.

3) Az aspiráció belső értékei közvetlen kapcsolatban állnak a pozitív iskolai attitűdökkel, míg a külső értékek nem kapcsolódnak ezekhez. - IGAZOLT

Csupán két belső aspiráció hat a tanulási dimenziókra oly módon, hogy az erősebb aspiráció vonzata az erősebb tanulási dimenzió lesz. Ez a *személyes növekedés* és a *társadalmi hasznosság* aspirációja. A *tartalmas kapcsolatok* aspirációja éppúgy nem hat látványosan a tanulási motivációra, mint a külső célok, illetve az *egészség*.

A presszióérzés (M10) jellemzően a belső aspirációk esetében viselkedik másképp, mint a többi kilenc tanulási motiváció: a magasabb értékű aspirációk inkább csökkentik az M10 értékét (fordított arányosság). Egyértelmű fordított arányosság azonban csupán a személyes fejlődés aspirációjának magasabb értékei esetében figyelhető meg.

Az aspirációk erőssége és a tanulási motivációk ereje közötti kapcsolatot varianciaanalízissel (ANOVA) megvizsgálva látjuk, hogy a belső aspirációk 6-7 motivációs dimenzióval hozhatók szignifikáns kapcsolatba, a külső aspirációk 0, 4 és 5 motiváció esetében értek el szignifikáns értéket, az egészség aspirációja pedig egyetlen motivációhoz sem kapcsolódik szignifikánsan. Az eredmények úgy értelmezhetők, hogy az életcélok – különösen a belső jellegű aspirációk – bizonyos tanulási motivációk esetében egyértelműen pozitív hatást gyakorolnak, de ez a hatás nem olyan általános érvényű (nem olyan erős?), mint a családi kapcsolatok erősségének, vagy a templomba járásnak a hatása

4) Az iskolával kapcsolatos élményekben nagy szerepet kapnak a negatív megközelítések. – NEM IGAZOLT

A mintánkba tartozó, telepszerű körülmények között élő gyerekek tanulási motivációja nagymértékben (több, mint 25 %-kal) elmarad az országos átlagtól az identifikáció, az érdeklődés, és a presszióérzés dimenziójában. A mintánkba tartozó gyerekek négy további dimenzióban 25 %-ot nem meghaladó mértékben maradnak el az országos átlagtól (melegség, independencia, kompetencia, rendszükséglet), amelyek mind a tanulási motiváció gátoltságát, fejletlenségét jelzik – azaz előre jelzik az iskolai sikerek elmaradását, a továbbtanulási szándék gyengeségét. Összesen tehát hét tanulási dimenzióban mutatnak fel gyengébb

eredményt, mint az országos átlag. Ez a jellemző elmaradás úgy is értelmezhető, hogy a motiváció pozitívuma helyett a motiváció hiányának negatívuma jellemző a telepi gyerekekből álló almintánkra. Ugyanakkor az iskolai presszió érzése – amely egyszerre lehet motiváló erő, de hatalmas gátlás is (szorongás, stressz, teljesítménycsökkenés köthető a presszióérzéshez) – ugyancsak elmarad az országos átlagtól.

A fennmaradó három dimenzió esetén a mintánkba tartozó lányok magasabb értéket értek el az országos átlagnál – míg a fiúk motivációinak ereje ezeknél is elmaradtak az országos átlagtól. Ezek az affiliáció, a lelkiismeret és a felelősség dimenziója.

A hipotézist nem tudtuk igazolni, mert az igaz ugyan, hogy a telepi mintánkban alapvetően rosszabb eredmények születtek (fiúk esetén 10, a lányok esetén 7 dimenzióban) az országos átlaghoz képest, azonban ez azonban nem azt jelenti, hogy az iskolával kapcsolatos élményekben a negatív megközelítések erősek, pusztán azt, hogy a tanulási motiváció tekintetében a mintánk elmarad az országos átlagtól.

10. táblázat. Az egyes tényezőkkel szignifikáns kapcsolatba hozható tanulási dimenziók száma (maximum 10)

A motivációt befolyásoló tényezők		Tanulási dimenziók száma	
		apa	anya
Szülői megbeszélés		6	8
Szülői monitoring		7	8
Tanulási erőfeszítések támogatása	Segít, ha szükségem van rá	9	9
	Engedi, hogy azt tegyem, amire szükségem van	9	9
	Türelmes velem	5	6
	Megérti a problémáimat, gondjaimat	8	9
	Szereti, ha én döntök a dolgaiban	8	8
	Megpróbál mindenben ellenőrizni	0	5
	Úgy bánt velem, mint egy kisgyerekekkel	3	0
	Meg tud vigasztalni, ha valami bánt	9	9
	Biztat, hogy tanuljak rendszeren	9	9
	Nem hiszi, hogy van értelme tanulnom	0	1
Templomba járás		7	
Aspirációk	Személyes fejlődés	7	
	Tartalmas kapcsolatok	6	
	Társadalmi hasznosság	6	
	Gazdagság	4	
	Hírnév	0	
	Kínézet	5	
	Egészség	1	

A kutatás során alkalmazott kérdőívek

tanulói kérdőív	Evangélikus Roma Szakkollégium - iskolakutatás Ibrány - Nyíregyháza	N _o :
-----------------	--	------------------

Milyen nemű vagy? 1) fiú 2) lány

Melyik évben születted? _____-ben (segítő kérdés: hány éves vagy? _____)

Hányadik osztályba jársz? _____ évfolyam **VAGY** 13) már nem járok iskolába

Ha már nem vagy iskolás, mikor hagytad abba? Hány éves voltál akkor? _____ éves

Hol laksz az iskola-idő alatt (szeptembertől-júniusig)?

- 1) otthon 2) kollégiumban
3) Gyermek Átmeneti Otthonában 4) gyerekotthonban/nevelőszülőnél

Az édesapádnak (ha a nevelőapáddal élsz, akkor rá gondoldj) jelenleg van-e állása?

- 1) van, alkalmazott 2) van, most is közmunkás 3) közmunkás szokott lenni, de most nincs állása
4) jellemzően nincs állása 5) nyugdíjas 6) vállalkozó

Az édesanyádnak (ha a nevelőanyáddal élsz, akkor rá gondoldj) jelenleg van-e állása?

- 1) van, alkalmazott 2) van, most is közmunkás 3) közmunkás szokott lenni, de most nincs állása
4) jellemzően nincs állása 5) nyugdíjas 6) vállalkozó

Minden család más és más. Mi most a Te családjodra vagyunk kíváncsiak, azokra, akikkel iskolaidőben együtt laksz. Kérjük, jelöld X-el azokat, akikkel együtt élsz!

Édesanyám	
Édesapám	
Nevelőanyám (Apám élettársa, barátnője)	
Nevelőapám (Anyám élettársa, barátnője)	
Nagyapám	
Nagyanyám	
Testvéreim – hány testvéred van:	
Más rokonok	
Nem otthon élek, gyermekotthonban vagy kollégiumban élek*	

*Húzd alá a megfelelőt!

Milyen könnyen tudod megbeszélni a téged nagyon foglalkoztató, vagy zavaró dolgokat a következő emberekkel?

	Nincs ilyen ember	Nagyon könnyen	könnyen	nehezen	nagyon nehezen
Édesapáddal	9	4	3	2	1
Nevelőapáddal	9	4	3	2	1
Édesanyáddal	9	4	3	2	1
Nevelőanyáddal	9	4	3	2	1
Fiútestvére(i)ddel	9	4	3	2	1
Lánytestvére(i)ddel	9	4	3	2	1
Más rokonnal (ki az:)	9	4	3	2	1
Legjobb barátoddal	9	4	3	2	1
Azonos nemű barátaiddal	9	4	3	2	1
Ellenkező nemű barátaiddal	9	4	3	2	1
Kedvenc tanároddal	9	4	3	2	1
Valakivel az iskolából	9	4	3	2	1
Más felnőttel (ki az:)	9	4	3	2	1

Mennyit tud az édesapád (vagy a nevelőapád, ha vele élsz) arról, hogy:

	sokat	keveset	semmit
Kik a barátaid	3	2	1
Mire költöd el a pénzed	3	2	1
Hol vagy iskola után	3	2	1
Hová mész este	3	2	1
Mit csinálsz a szabadidődben	3	2	1
Mit csinálsz az iskolában	3	2	1
Milyen jegyeid vannak	3	2	1
Mit gondolnak rólad a tanáraid	3	2	1

Mennyit tud az édesanyád (vagy a nevelőanyád, ha vele élsz) arról, hogy:

	sokat	keveset	semmit
Kik a barátaid	3	2	1
Mire költöd el a pénzed	3	2	1
Hol vagy iskola után	3	2	1
Hová mész este	3	2	1
Mit csinálsz a szabadidődben	3	2	1
Mit csinálsz az iskolában	3	2	1
Milyen jegyeid vannak	3	2	1
Mit gondolnak rólad a tanáraid	3	2	1

Milyen veled az édesapád (vagy a nevelőapád, ha vele élsz)?

	majdnem mindig	néha	soha
Segít, ha szükségem van rá	3	2	1
Engedi, hogy azt tegyem, amire szükségem van	3	2	1
Türelmes velem	3	2	1
Megérti a problémáimat, gondjaimat	3	2	1
Szereti, ha én döntök a dolgaiban	3	2	1
Megpróbál mindenben ellenőrizni	3	2	1
Úgy bánt velem, mint egy kisgyerekekkel	3	2	1
Meg tud vigasztalni, ha valami bánt	3	2	1
Biztat, hogy tanuljak rendszeren	3	2	1
Nem hiszi, hogy van értelme tanulnom	3	2	1

Milyen veled az édesanyád (vagy a nevelőanyád, ha vele élsz)?

	majdnem mindig	néha	soha
Segít, ha szükségem van rá	3	2	1
Engedi, hogy azt tegyem, amire szükségem van	3	2	1
Türelmes velem	3	2	1
Megérti a problémáimat, gondjaimat	3	2	1
Szereti, ha én döntök a dolgaiban	3	2	1
Megpróbál mindenben ellenőrizni	3	2	1
Úgy bánt velem, mint egy kisgyerekekkel	3	2	1
Meg tud vigasztalni, ha valami bánt	3	2	1
Biztat, hogy tanuljak rendszeren	3	2	1
Nem hiszi, hogy van értelme tanulnom	3	2	1

Mennyire jellemzőek rád az alábbi, vallásossággal kapcsolatos állítások?

	Nagyon jellemző	kicsit jellemző	inkább nem jellemző	egyáltalán nem jellemző
Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról	4	3	2	1
Hiszem, hogy Isten létezik	4	3	2	1
Templomba vagy gyülekezetbe járok	4	3	2	1
Imádkozom	4	3	2	1
Megtapasztaltam, hogy Isten része a személyes életemnek	4	3	2	1

A következőkben az iskoláról foglak kérdezni. Olvasd el (hallgasd meg) figyelmesen a következő mondatokat, és dönts el, hogy mennyire jellemzők rád!

- 1) egyáltalán nem értek vele egyet (nem jellemző rám)
 2) többnyire nem értek vele egyet (nem jellemző rám, csak ritkán)
 3) félig-meddig értek vele egyet (félig-meddig jellemző rám)
 4) részben egyetértek (többnyire jellemző rám, de néha nem)
 5) teljesen egyetértek (szinte mindig jellemző rám)

1) Szívesen beszélgetek a szüleimmel arról, hogy mi történt az iskolában		
2) A legtöbb tanár minden diákkal, mindig igazságos		
3) Nekem fontosabb, hogy barátságos legyek a társaimmal, mint hogy versengjek velük		
4) Ha valamilyen tevékenységbe belemerülök, a szüleim nem zavarnak meg		
5) Sokszor annyira megragad, amit az iskolában tanulunk, hogy majd később is foglalkozni akarok vele		
6) Az iskola unalmas [-]		
7) Önmagam előtt is nagyon szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában		
8) Nekem nagyon fontos, hogy a tanáraim tudják, bennem bízhatnak		
9) A büntetés az iskolában mindig igazságtalan [-]		
10) A felnőttek túl sokat követelnek a fiataloktól, s nagyon kevés segítséget adnak cserébe		
11) Nagyon jól esik nekem hogy érzem, a szüleim boldogok, ha jól teljesítek az iskolában		
12) Rossz érzés lenne, ha csalódást okoznék a tanáromnak		
13) Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában		
14) Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni [-]		
15) Az utolsó percig szoktam halogatni a házi feladat elkészítését [-]		
16) A legtöbb óra unalmas [-]		
17) Inkább bevallom, hogy elkövettem valamit, mint hogy elleplezni próbáljam		
18) Ha hagynák a tanárok, hogy mindenki azt csináljon az iskolában, amit akar, jobban tetszene az iskola [-]		
19) Jobb, ha kijavíttatják velem a hibáimat, mint ha elnézik azokat		
20) A tanáraim akkor sem elégedettek azzal, amit csinálok, ha nagyon igyekszem		
21) A szüleimet nem érdekli igazán, hogy mi történik velem az iskolában [-]		
22) Nagyon kevés az olyan tanár, akiért lelkesedni tudnák [-]		
23) Jó érzés, ha a társaim láthatják, hogy jól dolgozom		
24) Nem lehet a gyerekektől elvárni, hogy maguktól jó ötleteik támadjanak [-]		
25) Az iskolában sok olyan dolgot tanulunk, aminek az életben hasznát vesszük		
26) Szabadidőm nagy részében olyan dolgokra igyekszem rájönni magamtól, amik érdekelnek		
27) Ha megbíznak valamivel, azt mindig igyekszem olyan jól elvégezni, ahogy csak tudom		
28) Az iskolai szabályok általában helyesek, ésszerűek, mindig igyekszem betartani azokat		
29) Ha valami rosszat tettem, mindig kész vagyok vállalni a következményeket		
30) Nehezemre esik elviselni azt a nyomást, amit a tanárok gyakorolnak rám		
31) Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban is		
32) A legtöbb tanár nem veszi a fáradságot, hogy igazán jól elmagyarázza a dolgokat [-]		
33) Nem érdekel, hogy mások mit gondolnak rólam [-]		
34) Szüleim mindig fontosnak tartják a véleményemet		
35) Amit az iskolában tanulunk, annak valójában nemigen vehetem hasznát [-]		
36) Felélénkít, ha új dolgok tanulásába fogunk		

Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők

37) Mindig találok kifogást, ha nincs kész a házi feladatom	[-]		
38) Ha nehéz az iskolai munka, általában abbahagyom az erőfeszítést	[-]		
39) Valahogy mindig mentségeket kell keresnem	[-]		
40) A szüleim túl sokat követelnek, túl nagy nyomást gyakorolnak rám (az iskolai ügyekben)			
41) A felnőttek nem igazán igyekeznek megérteni a fiatalok érzéseit	[-]		
42) Gyakran a tanár hibás abban, hogy az ember bajba kerül az iskolában	[-]		
43) Úgy veszem észre, a többiek elég nehezen jönnek ki velem	[-]		
44) Jobban szeretem, ha magamnak kell rájönnöm, hogyan kell valamit megcsinálni			
45) Ha a feladat nehéz, hamar elvesztem az érdeklődésemet	[-]		
46) Nagyon sok órát kifejezetten izgalmasnak, nagyon érdekesnek tartok			
47) Ha valamiben számítanak rám, mindig el is végzem			
48) Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt, amire megkérnek az iskolában			
49) Mindig kész vagyok vállalni a felelősséget azért, amit tettem, bármilyen következménnyel számolhatok			
50) A szüleim teljesen irreális követelményeket támasztanak az iskolai teljesítményemmel kapcsolatban			
51) Ha jól teljesítek az iskolában, a szüleim mindig kimutatják, hogy elégedettek velem			
52) A legtöbb tanár minden tanulónak igyekszik annyit segíteni, amennyit csak tud			
53) Az én iskolámban jó viszony van a gyerekek között			
54) Túl sok mindennel kapcsolatban várják el azt, hogy magam jöjjek rá, magam oldjam meg [-]			
55) Nem bánom, ha nagyon keményen kell tanulnom, ha közben fontos dolgokat tanulhatok meg			
56) Az iskolai munkát érdekesítőnek tartom			
57) Mindig igyekszem megfelelni szüleim bizalmának			
58) Csak a gyenge emberek szeretik a szabályokat, a rendet	[-]		
59) A lelkiismeretfurdalás még a szigorú büntetésnél is kínosabb			
60) A felnőttek mindig túl sokat várnak el a fiataloktól			

Mindenki rendelkezik hosszú távú célokkal, olyan dolgokkal, amelyeket az emberek szeretnének elérni az életük során. A kérdőív utolsó részében különféle lehetséges célokat sorolunk fel, és ezekkel kapcsolatban három kérdést teszünk fel:

1. *Mennyire fontos számodra az adott célkitűzés?*
2. *Mennyire valószínű, hogy eléred a jövőben?*
3. *Az adott célból mennyit értél már el eddig is?*

A válaszokban a következő pontozást alkalmazd:

A) Fontosság

egyáltalán nem fontos 1 2 3 4 5 6 7 nagyon fontos

B) Valószínűség

egyáltalán nem valószínű 1 2 3 4 5 6 7 nagyon valószínű

C) Megvalósultság

egyáltalán nem valósult meg 1 2 3 4 5 6 7 maximálisan elértem a célt

Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők

Céлом, hogy...	A) Fontosság	B) Valószínűség	C) Megvalósultság
1) Nagyon gazdag ember legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
2) Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
3) Sokan megismerjék a nevemet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
4) Olyan barátaim legyenek, akikre mindig számíthatok	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
5) Mindig fiatalos maradjak (elrejtve az öregedés jeleit)	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
6) A társadalom jobbra tételéért dolgozzak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
7) Fizikailag egészséges legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
8) Sok értékes tárgyam (dolgom) legyen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
9) Az életem végén úgy nézhesek vissza, hogy az életem értelmes és teljes volt	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
10) Sok ember tiszteljen, csodáljon	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
11) Megoszom az életemet valakivel, akit szeretek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
12) Gyakran megdicsérik vonzó külsőmet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
13) Önzetlenül segítek azoknak, akiknek szükségük van rá	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
14) Rendszerben lévőnek érzem a fizikai közérzetemet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
15) Pénzügyeim sikeresek legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
16) Azt csináljam, amit szeretnék, ne mások irányítsanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
17) Híres legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
18) Elkötelezett, közeli kapcsolataim legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
19) Hajviseletemben és öltözködésemben kövessék a divatot	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
20) Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
21) Egészséges legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
22) Gazdag legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
23) Ismerjem és elfogadjam valódi önmagam	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
24) A nevem gyakran megjelenjen a médiában	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
25) Érzem, hogy vannak emberek, akik szeretnek, és viszont szeretem őket	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
26) Mindig úgy nézzek ki, ahogyan elképzelem	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
27) Segítsek másoknak jobbra tenni az életüket	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
28) Elkerüljenek a betegségek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
29) Mindig annyi pénzem legyen, hogy megvehessem, amit szeretnék	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
30) Megértsem, mit miért teszek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
31) A legkülönbözőbb emberek tiszteljenek-csodáljanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
32) Mély, tartós kapcsolataim legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
33) Vonzó megjelenésű embernek tartsanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
34) A rászorulóknak segítséget nyújthassak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
35) Fizikailag egészséges életstílust folytassak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

szülői kérdőív	Evangélikus Roma Szakkollégium - iskolakutatás Ibrány - Nyíregyháza	No:
-----------------------	--	-----

Neme? 1) férfi 2) nő

Születési éve? _____

Elárulná a legmagasabb iskolai végzettségét?

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1 - kevesebb, mint 8 általános | 4 - érettségizett (szakközép, gimnázium) |
| 2 - 8 általános | 5 - diplomás (főiskola, egyetem) |
| 3 - szakmunkás, szakiskola | |

Dolgozik-e, Ön?

VAGY Nem dolgozik, hanem

- | | |
|------------------------------------|-------------------|
| 1 - igen, alkalmazottként dolgozik | 4 - GYES, GYED |
| 2 – igen, vállalkozóként dolgozik | 5 - nyugdíjas |
| 3 – igen, közmunkában dolgozik | 6 - munkanélküli |
| | 7 - háztartásbeli |
| | 8 - tanuló |

Hányan élnek közös háztartásban? _____ fő

ebből 18 év alatti: _____ fő

Az Ön háztartásának anyagi helyzete az elmúlt két évben:

- 5 - sokkal jobb lett
- 4 - jobb lett
- 3 - ugyanolyan maradt
- 2 - rosszabb lett
- 1 - sokkal rosszabb lett

A szokásos havi kiadások után szokott-e pénzük maradni megtakarításokra?

- 3 - sohasem marad
- 2 - előfordul, hogy marad
- 1 - rendszeresen marad

Hova helyezné magát egy tízfokú gazdasági skálán, ahol az egyes jelenti a legszegényebbeket, az ötös az átlagos jövedelműeket és a tízes a gazdagokat? Kérem, karikázza be az Önre jellemző értéket!

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Mennyit tud a gyerekei életéről az alábbi kérdésekben?

	sokat	keveset	semmit
Kik a barátai	3	2	1
Mire költi el a pénzét	3	2	1
Hol van az iskola után	3	2	1
Hová megy este	3	2	1
Mit csinál a szabadidejében	3	2	1
Mit csinál az iskolában	3	2	1
Milyen jegyei vannak	3	2	1
Mit gondolnak róla a tanárai	3	2	1

Mennyire jellemző Önre?

	majdnem mindig	néha	soha
Segít a gyerekeknek a tanulásban, ha szükségük van rá	3	2	1
Engedi a gyerekeknek, hogy azt tegyék, amihez kedvük van	3	2	1
Úgy érzi, hogy nagy türelemre van szüksége a gyerekeihez	3	2	1
Beszélget a gyerekekkel az iskolai problémáikról, gondjaikról	3	2	1
Érti a gyerekek iskolai feladatait, tud benne segíteni	3	2	1
Megpróbálja a gyerekeit mindenben ellenőrizni	3	2	1
Látja, hogy a tanárok a gyerekei ellen vannak az iskolában	3	2	1
Meg tudja vigasztalni a gyerekeit, ha valami bántja őket	3	2	1
Biztatja a gyerekeket, hogy tanuljak rendszeren	3	2	1
Nem hiszi, hogy van értelme tanulniuk	3	2	1

Mennyire jellemzőek Önre az alábbi, vallásossággal kapcsolatos állítások?

	Nagyon jellemző	kicsit jellemző	inkább nem jellemző	egyáltalán nem jellemző
Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról	4	3	2	1
Hiszem, hogy Isten létezik	4	3	2	1
Templomba vagy gyülekezetbe járok	4	3	2	1
Imádkozom	4	3	2	1
Megtapasztaltam, hogy Isten része a személyes életemnek	4	3	2	1

Mit szokott mondani a gyerekeinek... (egy mondat)

- a pénzről:
- az életről:
- a cigányságról:
- a munkáról:
- az emberekről:
- a családról:
- a tanulásról:
- a barátságról:
- a vallásról:
- a magyarokról:

Mindenki rendelkezik hosszú távú célokkal, olyan dolgokkal, amelyeket az emberek szeretnének elérni az életük során. A kérdőív utolsó részében különféle lehetséges célokat sorolunk fel, és ezekkel kapcsolatban három kérdést teszünk fel:

4. *Mennyire fontos az Ön számára az adott célkitűzés?*
5. *Mennyire valószínű, hogy eléri a jövőben?*
6. *Az adott célból mennyit ért már el eddig is?*

A válaszokban a következő pontozást alkalmazza:

A) Fontosság

egyáltalán nem fontos 1 2 3 4 5 6 7 nagyon fontos

B) Valószínűség

egyáltalán nem valószínű 1 2 3 4 5 6 7 nagyon valószínű

C) Megvalósultság

egyáltalán nem valósult meg 1 2 3 4 5 6 7 maximálisan elértem a célt

Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők

Céлом, hogy...	A) Fontosság	B) Valószínűség	C) Megvalósultság
1) Nagyon gazdag ember legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
2) Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
3) Sokan megismerjék a nevemet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
4) Olyan barátaim legyenek, akikre mindig számíthatok	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
5) Mindig fiatalos maradjak (elrejtve az öregedés jeleit)	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
6) A társadalom jobbra tételéért dolgozzak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
7) Fizikailag egészséges legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
8) Sok értékes tárgyam (dolgom) legyen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
9) Az életem végén úgy nézhesek vissza, hogy az életem értelmes és teljes volt	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
10) Sok ember tiszteljen, csodáljon	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
11) Megoszom az életemet valakivel, akit szeretek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
12) Gyakran megdicsérik vonzó külsőmet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
13) Önzetlenül segítek azoknak, akiknek szükségük van rá	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
14) Rendszerben lévőnek érzem a fizikai közérzetemet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
15) Pénzügyeim sikeresek legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
16) Azt csináljam, amit szeretnék, ne mások irányítsanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
17) Híres legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
18) Elkötelezett, közeli kapcsolataim legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
19) Hajviseletemben és öltözködésemben kövessem a divatot	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
20) Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
21) Egészséges legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
22) Gazdag legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
23) Ismerjem és elfogadjam valódi önmagam	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
24) A nevem gyakran megjelenjen a médiában	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
25) Érzem, hogy vannak emberek, akik szeretnek, és viszont szeretem őket	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
26) Mindig úgy nézjek ki, ahogyan elképzelem	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
27) Segítsek másoknak jobbra tenni az életüket	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
28) Elkerüljenek a betegségek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
29) Mindig annyi pénzem legyen, hogy megvehessem, amit szeretnék	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
30) Megértsem, mit miért teszek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
31) A legkülönbözőbb emberek tiszteljenek-csodáljanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
32) Mély, tartós kapcsolataim legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
33) Vonzó megjelenésű embernek tartsanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
34) A rászorulóknak segítséget nyújthassak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
35) Fizikailag egészséges életstílust folytassak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Irodalomjegyzék

1. Albert F., Dávid B. (1998a): A barátokról. In: Kolosi T., Tóth I., Vukovich Gy. [szerk.] Társadalmi Riport, 1998. TÁRKI, Budapest. 257-278.
2. Albert F., Dávid B. (1998b): Az emberi kapcsolatok. In: Sik E., Tóth István Gy. [szerk.] Magyar Háztartás Panel Műhelytanulmányok 9. BKE-TÁRKI, Budapest. 146-164.
3. Allport, G. W. (1999): *Az előítélet*. Osiris, Budapest.
4. Aronson, E. (2004): *Társas lény*. KJK Kerszöv, Budapest.
5. Aronson, E. (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Ab Ovo, Budapest.
6. Aszmann A. [szerk.] (2003): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. OGYEI-NDI, Budapest.
7. Bánlaky P. (2001): *Családszociológia*. Wesley, Budapest.
8. CaseBrief 23 (2002): Understanding Social Exclusion. *Centre for Analysis of Social Exclusion* <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cb/CASEbrief23.pdf>
9. Dupcsik Cs. (2012): Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In: Kovách I., Dupcsik Cs., P.Tóth T., Takács J. [szerk.]: Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet) – Argumentum, Budapest. 243-261.
10. Ferge Zs. (1999): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Meleg Cs. [szerk.]: Iskola és társadalom II. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.
11. Fodor L. (2007): *Fejezetek a motivációkutatásból*. Gondolat, Budapest.
12. Gans, H. J. (1992): Mire szolgálnak az érdemtelen szegények? – avagy a legalsó osztály szerepe Amerikában. *Esély* 1992/3: 3-17
13. Gould, S. J. (1999). *Az elméricskélts ember*. Budapest: Typotex.

14. Green, Th. F. (1980): Predicting the behavior of the educational system. Syracuse, New York. (Magyarul megjelent részletek: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Oktatási rendszerek elmélete. Okker Kiadó, Budapest.
15. Györgyi Z. (2014): Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: Széll K. [szerk.]: Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 29–40.
16. Hobcraft, J. (2007): Child Development, the Life Course, and Social Exclusion: Are the Frameworks Used in the UK Relevant for Developing Countries? *CPRC Working Paper 72*. <http://www.chronicpoverty.org/pdfs/72Hobcraft.pdf>
17. Huber, S., Huber, O. V. (2012): The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions* 2012/3.: 710–724.
18. Hüse L. (2011): Kettős mérce az iskola szerepének megítélésében – egy kirekesztés-kutatás margójára. *Iskolakultúra* 2011/1: 88-98.
19. Hüse L. (2008): A kirekesztés diskurzusa. *Kapocs* VII/5: 2-23.
20. Ináncsy-Pap J. (2009): *Kötődés és kortárskapcsolatok óvodás korban*. Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Debrecen – Nitra.
21. Kasik L., Guti K., Gáspár Cs. (2014): Hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok szociálisprobléma-megoldó gondolkodása. *Magyar Pedagógia* 114/1: 49–63.
22. Kasser, T. (2005): Az anyagiasság súlyos ára. Ursus Libris, Budapest.
23. Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410-422.
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_KasserRyan_DarkSide.pdf
24. Kenyon, S., Lyons, G. és Rafferty, J. (2002): Transport and Social Exclusion: Investigating the Possibility of Promoting Inclusion Through Virtual Mobility. *Journal of Transport Geography* Vol. 10.3: 207-219.
25. Kertesi G., Kézdi G. (2006): A hátrányos helyzetű és roma fiatalok eljuttatása az érettségihez - Egy különösen nagy hosszú távú költségvetési nyereséget biztosító befektetés. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, bwp – 2006/6
26. Kertesi G., Kézdi G. (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. (*Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek* 2004/7)

27. V. Komlósi A., Rózsa S., Móricz É. (2006): Az Aspirációs index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok., Magyar Pszichológiai Szemle. 61/2.: 237-250.
28. Kozéki B., Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2.: 271–292.
29. Liptákné Czákó I. (2006): Edelény város 7. és 10. osztályos tanulóinak motivációs vizsgálatának eredménye. *Kézirat*.
30. Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra* 11-12: 3-14.
31. Messing V., Molnár E. (2008): „...több odafigyelés kellett volna...” – A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély* 2008/4: 77-93.
32. Nagy M. (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia* 102/3: 301–331.
33. Németh Á. [szerk.] (2007): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. OGYEI, Budapest.
34. Neményi M. (2007a): ...igen, vannak cigányok. Identitás-változatok tizenéves roma gyerekek szülei körében. *Esély* 2007/4: 37-52.
35. Neményi M. (2007b): Az iskolai esélyek társadalmi meghatározottsága. Kutatási zárótanulmány.
36. Peace, R. (2001): Social Exclusion: A Concept in Need of Definition? *Social Policy Journal of New Zealand* 16: 17-35.
http://www.msd.govt.nz/documents/publications/msd/journal/issue16/16_pages17_36.pdf
37. Pikó B. (2002): Egészségtudatosság serdülőkorban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
38. Pusztai G. (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat, Budapest.
39. Radó P. (2013): PISA 2012: Magyarország jobban teljesít. OktPolCafé. 2013.12.03.
<http://oktpolcafe.hu/pisa-2012-magyarorszag-jobban-teljesit-2290/>
40. Radó P. (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* 2007/4: 24-36.
41. Ranschburg J. (1998): *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
42. Réthy E.-né, Vámos Á. (2006): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – 8. kötet. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
43. Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest, TÁRKI, 193-205.

44. Szalai J. (2002): A társadalmi kirekesztődés egyes kérdései az ezredforduló Magyarországon. *Szociológiai Szemle* 2002/4: 34-50.
45. Takács V. (2000): A szülők iskolai végzettsége és gyermekeik iskolázási terve. *Iskolakultúra* 2000/8: 14-33.
46. Vajda Zs. (2003): Az iskola, a társadalom és a társadalmi hátrányok. *Esély* 2003/3: 18-33.