



Hüse Lajos
Ceglédi Tímea

"Érett dió is lehetek" – A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra



Evangélikus Roma Szakkollégium



Szakkollégiumi Tudástár 5.

Hüse Lajos
Ceglédi Tímea

"Érett dió is lehetek" – A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra

*

REMÉL

REziliencia és Megterhelő Életesemények vizsgálata az iskolai pályafutás tükrében

*

Lektorálta: Rákó Erzsébet és Bocsi Veronika

A kiadvány az Evangélikus Roma Szakkollégium – EFOP- 3.4.1-15-2015-00006 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

Címlapfotó: Veszprémi Erzsébet

ISBN 978-615-00-1878-2

ISBN 978-615-00-1879-9 (pdf)

Szakkollégiumi Tudástár 5.

Evangélikus Roma Szakkollégium

Nyíregyháza

2018

“Az iskola olyan, mint egy nagy diófa, és én csak egy kis rügy vagyok rajta.

[...] ...sokan járunk ide, és én még csak kezdő vagyok ("rügy"), de megmutatja a fejlődés folyamatát, és érett dió is lehetek.”

(részlet a kérdőív egyik nyitott kérdésére adott válaszból)

Szakkollégiumi Tudástár 5.

felelős kiadó - Molnár Erzsébet, igazgató
Evangélikus Roma Szakkollégium

adatfelvétel, adatbevitel az Evangélikus Roma Szakkollégium
2017/18-as tanévének hallgatói és
Kígyósiné Réday Mária

a szöveget gondozta - Veszprémi Erzsébet

Tartalomjegyzék

1. Előszó	6
2. Az iskolai karrier és sikeresség mint multikauzális jelenség	8
3. A reziliencia jelensége	16
3.1. Fogalmi meghatározás, nemzetközi és hazai trendek	17
3.2. Belső és külső kompenzáló tényezők	20
4. A rizikótényezők és a rizikómagatartás	24
4.1. A rizikótényezők hatása az életesélyekre és a tanulmányokra	26
4.2. Az ugródeszka jelenség	28
5. A családi háttér szerepe a tanulási erőfeszítésekben	30
6. A motiváció, aspiráció hatása a tanulmányokra	34
7. Vallásosság és iskolai szereplés	39
8. Kutatási eredmények	44
8.1. Anyag és módszer	46
8.2. A felmérés eredményeinek leíró áttekintése	49
8.3. A tanulmányi sikeresség az erőforrások és az akadályok fényében	82
8.3.1. A magyarázott változók bemutatása	82
8.3.1.1. Legutolsó év végi tanulmányi átlag	82
8.3.1.2. Viszonyított önértékelés	84
8.3.1.3. Tanulmányi siker időbeli egyenletessége	85
8.3.1.4. Extrakurrikuláris aktivitás	85
8.3.2. Általános háttérmutatók és a tanulmányi eredményesség	86
8.3.2.1. Évfolyamok különbségei	86
8.3.2.2. Nemi eltérések	88
8.3.2.3. A társadalmi háttér szerinti különbségek	88

8.3.3. Támogató tényezők és a tanulmányi eredményesség	92
8.3.3.1. Iskolai támogató tényezők	92
8.3.3.2. Családi támogató tényezők	94
8.3.3.3. Reziliencia és iskolához való viszony mint támogató tényezők	99
8.3.3.4. Vallás mint támogató tényező	106
8.3.4. Kockázati tényezők és a tanulmányi eredményesség	107
Összegzés	115
Irodalomjegyzék	124
Függelék	Hiba! A könyvjelző nem létezik.

1. Előszó

A nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatói-oktatói kutatóműhelye 2017-18-ban a hazai oktatási rendszer három szintjén – általános, közép- és felsőfokú intézményekben tanuló diákok körében – az iskolai sikeresség kérdését, valamint annak egyes háttértényezőit vizsgálta a *REMÉL – REziliencia és Megterhelő Életesemények vizsgálata az iskolai pályafutás tükrében* elnevezésű kutatás keretében. A nemzetközi és hazai szakirodalomban jól ismertek az iskolai sikeresség és a társadalmi boldogulás összefüggései, legyen szó a munkaerő-piaci elhelyezkedés esélyeiről (Erickson, 1987; Fónai, Kotsics és Szűcs, 2014; Forsyth, Adams és Hoy, 2011; Veroszta, 2010), vagy a munkaerőpiacon elfoglalt hely minőségéről (Hudson, 2007; Nagy és Sziráczy, 1982), illetve a továbbtanulási esélyekkel is számolva a társadalmi mobilitásról (Andor és Liskó, 1999). Kutatásunkban az iskolai sikerek elérését támogató és akadályozó tényezőket vettük górcső alá, méghozzá az újabban egyre gyakrabban vizsgált reziliencia kontextusában. A Szakkollégiumi Tudástár sorozat aktuális kötetében bemutatott kutatás során arra kerestük a választ, hogy a reziliencia jelensége milyen módon segíti hozzá a marginalizálódott, hátrányos helyzetű diákokat az iskolai sikerességhez, illetve arra, hogy milyen jellemzők alapján azonosíthatók be a reziliensek és rezilienságérettek. Ez utóbbi kérdésnek nem csupán tudományos jelentőséget tulajdoníthatunk, hanem komoly szakmai, pedagógiai fontosságot is, hiszen ezek a bizonyos “jellemzők” egyben hidakként is funkcionálnak, amelyekken át az alacsony társadalmi státuszba született gyermekek kitörhetnek a strukturális kényszerek által meghatározott helyzetből. E jellemzőkön keresztül támogathatók a tanulók, közelebb hozhatóak a sikerek. Ugyanakkor nem feledkezhetünk meg a reziliencia negatív következményeiről sem, a siker és elismerés érdekében hozott súlyos, gyakran túlzottan megterhelő áldozatokról, a teljesítménycentrikus beszűkültségről sem (Ceglédi, 2018; James et al., 1983).

A fenti célok érdekében három független mintán nem reprezentatív vizsgálatot végeztünk. A minták leképezik az oktatási rendszer három szintjét (általános iskola, középiskola és felsőoktatás), de nem térnek ki a különféle iskolatípusokra, így az ezek közötti összehasonlításra nem alkalmasak. A reziliens tanulókat célzó vizsgálatok közül jelen kiadványba a megyeszékhelyi Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégium felzárkóztató és tehetséggondozó osztályának

(Arany János Tehetséggondozó Program) öt évfolyamán (9/0 és 9-12) felvett adatok elemzése került, amely – jellegénél fogva – a reziliens tanulók valószínűsíthető gyűjtőhelyeként funkcionálhat. A másik két minta elemzésére a későbbiekben kerül sor.

A kvantitatív, kérdőíves felmérés mindhárom minta esetén ugyanazon logikai szál mentén összeállított kérdéssoron alapult, amely természetesen az adott oktatási szint és az érintett tanulók sajátosságainak megfelelően helyenként módosult. A módosításoktól függetlenül a kérdőív-csomag a demográfiai kérdéseken túlmenően kitért a családi háttér és a szülő-gyermek kapcsolat, a személyes életcélok (aspirációk), az iskolával és tanulással kapcsolatos attitűdök (ezen belül az iskola hasznosságának és mindenhatóságának érzete), az észlelt támogatás és kirekesztés, a vallásos hit és vallásos részvétel, valamint a megterhelő életesemények vizsgálatára. Mindezeket természetesen az iskolai sikerességet feltáró kérdések és a reziliens tanulók beazonosítására szolgáló mérőeszközök tették megfelelő konceptuális keretbe.

Jelen kiadványban a középiskolai adatfelvétel eredményeinek közlésére szorítkozunk, a REMÉL-kutatás másik két mintájával kapcsolatos tapasztalatok a későbbiekben kerülnek publikálásra.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton szeretnék kifejezni hálájukat a Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégium igazgatójának, Huszárné Kádár Ibolyának, Nagy Andrea és Kobzos István igazgatóhelyetteseknek, a vizsgálatba bevont osztályok osztályfőnökeinek: Fazekas Józsefnek, Németh Gyulának, Bajkán Lászlónak, Kovácsné Győri Gabriellának és Törkölyné Szabó Zsuzsannának, valamint a kérdőívet kitöltő diákoknak.

A kutatáshoz való pozitív hozzáállásuk, támogató és aktív részvételük nélkül ezek az eredmények nem jöhettek volna létre.

2. Az iskolai karrier és sikeresség mint multikauzális jelenség

Hattie (2008) „Visible learning” című könyvében 50 000 tanulmány metaanalízisét végezte el (ezek közül 800 maga is az oktatással foglalkozó metaanalitikus publikáció volt). Hattie több évtizedes kutatásai során arra kereste a választ, hogy mely tényezők gyakorolnak befolyást az iskolai eredményességre. Empirikus kutatásokra alapozva 138, majd 150, utóbb pedig 195 olyan tényezőt azonosított, amelyek hatást gyakorolnak az iskolai sikerességre. A feltárt tényezőket elemezve hatásnagyságot (*effect size*) számított, majd rangsorolta azokat (http 1). Hattie vizsgálata kizárólag azokra a tényezőkre irányult, amelyek az iskolai tanítás során befolyásolhatók (Hattie, 2008 – idézi Juhász, 2015). Láthatóan nem foglalkozik olyan tényezőkkel, amelyek a feltételezése szerint nem alakíthatók az iskolában, mint például a tanulók szociális háttere, a családi erőforrások, az egészségi állapot stb. A rangsor elején található, kimagasló hatásmérettel rendelkező tényezők mindegyike a tanári felkészültséggel, személyiséggel és viselkedéssel, valamint a stratégiai szintű iskolai programokkal áll összefüggésben.

Bár szinte szlogenszerűen használt megállapítás, hogy a tanulók iskolai sikerességét számos tényező befolyásolja, Hattie vizsgálatának fényében még inkább indokolt kijelenteni, hogy a tanulók iskolai sikeressége multikauzális jelenség. Figyelembe véve, hogy Hattie nem azt állítja, hogy csakis az általa rangsorolt tényezők számítanak – csupán ezekre korlátozta elemzését –, további, az idézett rangsorban nem szereplő mögötteseket is figyelembe kell vennünk, amelyek az osztálytermen kívül fejtik ki hatásukat, vagy, ha az osztályteremben, de ez a hatás a tanítás során (Hattie megközelítése szerint) nem befolyásolható. Pedig az oktatási-nevelési helyzetben befolyásolható jelenségek mellett itt kifejezetten komoly hatást gyakorló tényezőkről, sőt dimenziókról beszélhetünk, melyeknek összjátéka – talán megkockáztatható – mélyebb hatást gyakorol az iskolai sikerességre, mint a Hattie listáján szereplő tételek bármelyike. Mikroszinten a legfontosabbnak a szülői-családi hátteret tekinthetjük (társadalmi státusz, iskolázottság, munkaerő-piaci helyzet, részesedés az egyes tökefajtaiból), mezoszinten a településjellemzőket, makroszinten pedig az

adott társadalom fejlettségét, nyitottságát-zártságát, kulturális jellegzetességeit, politikai paramétereit, az előítéletesség hétköznapi gyakorlatát stb.

Magyarországon immár több, mint fél évszázada vizsgálják a társadalmi-családi háttér és a tanulók iskolai teljesítménye közötti összefüggéseket. Már az első vizsgálatok alapján összeállt a kép, miszerint a mikroszint, azaz a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete, az ezek által meghatározott társadalmi státusz és a velük összefüggő egyéb tényezők erőteljesen meghatározzák a tanulók teljesítményét (Bánfi, 1999; Deák és Kozéki, 1981; Ferge, 1972; 1976; 1980; Gázsó, 1988; Gázsó és Várhegyi, 1965; Kozma, 1995; Sáska, 1986). Bár a témáról az említett első évtizedek óta számtalan kutatás és publikáció született, az alapvető szabályszerűségekről alkotott kezdeti vélekedés nem változott. Az alacsony iskolázott, alacsony presztízsű (pl. fizikai munkát végző) szülők családjainak anyagi körülményei is rosszabbak, és az ezekben a családokban felcseperedő gyermekek iskolai eredményei elmaradnak a magasabb iskolai végzettségű, magasabb státuszú szülők gyermekeinek iskolai eredményeitől. Miután a rossz iskolai eredmények és a nem kompenzált társadalmi-családi hátrányok az új generáció munkaerőpiacra való lépésekor valószínűsítik az adott kornak, társadalmi-gazdasági kereteknek megfelelő leszakadás ismételt megjelenését, a szegénység és depriváció ezen – a kulturális hatásokkal is kibővült (Janky, 2016) – mechanizmusokon keresztül bővítetten újratermelődik (Atkinson, 2017; Ferge, 2007).

Mezoszinten is jól láthatóak az összefüggések. Magyarország településhálózatainak az életminőség szempontjából meghatározó, *települési komfortnak* nevezett szintje az elmúlt körülbelül egy évtizednyi időszak kis mértékű általános emelkedése mellett (ez leginkább az EU Felzárkóztatási Alapjaiból finanszírozott települési infrastruktúra terén történt fejlesztéseknek köszönhető) területileg még mindig differenciált. A legtöbb mutató szerint a leginkább kedvezőtlen helyzetű térség az Észak-alföldi régió, illetve a Duna-Tisza köze. Többek között azért, mert kevés a színvonalasabb szolgáltatást nyújtani képes kis- és középváros; magas viszont a fejletlenebb komfortszintű, elsősorban a szocializmus évtizedei alatt többé-kevésbé mesterségesen, korábbi falvakból létrehozott kisvárosok aránya. Kifejezetten kedvezőtlen helyzetben van az északkeleti régió, elsősorban a rendszerváltást követően tönkrement nehézipari központok viszonylag nagy száma miatt (Kékesi, 2007). Az egyes régiókban kialakuló

jelenség, mely szerint a nagyvárosok szigetként emelkednek ki a kulturális javak, egészségügyi és szociális szolgáltatások ellátottságát, valamint az oktatási intézmények fejlettségét tekintve is erőteljesen funkcióvesztő térségekből, tovább erősíti a településjellemzők egyenlőtlenségnövelő hatását. Ilyen régió a Dél-Dunántúli és az Észak-Magyarországi (Csatári, 2003), illetőleg az Észak-Alföldi (Fábián, Takács és Szigeti, 2015).

A globalizációs átalakulásban a lokalitás szerepe több szempontból is felértékelődik. Részben úgy, mint a globalizáció kedvezőtlen hatásainak kivédésére alkalmas tényező, részben úgy, mint különleges megtartó erő, amely az adott helyen a harmonikus életlehetőségekhez szükséges (Csatári, 2003). Ám az erőteljes marginalizációs hatások miatt nem tekinthetünk el a lokalitás csapdájától sem, amely nem csupán hátrányba hozza a helyben élőket, de sokak esetében azt is megakadályozza, hogy költözéssel szabaduljanak ki a depressziós térség fogságából (mert nem tudják megfelelő áron értékesíteni ingatlanjukat, ott hagyni pedig nem képesek), elmaradott közszolgáltatásaiból fakadóan (beleértve a közoktatást is), pedig mindezt intergenerációs módon fejti ki.

Az iskolai sikerességet befolyásoló makroszintű tényezők sorából kiemelkedik a társadalmi kirekesztés, amely az egyenlőtlenség számos megjelenési formájával összefüggésben áll. A kirekesztés, exklúzió 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 (Brint, 2006; Szalai, 2002; 2008; 2010). A társadalmi kirekesztés alanyai lehetnek olyan egyének vagy csoportok, melyeket más egyének vagy csoportok rekesztenek ki valamilyen oknál fogva (például betegség, vagy etnikai, vallási okból), illetve lehetnek olyan egyének vagy csoportok melyek társadalomból – pontosabban annak egyes intézményeiből – való kirekesztődésüket saját maguk kívánják (Pl.: zárt vallási közösségek, saját iskolát alapító etnikai kisebbségek). Ez a kétarcúság – mely szerint az „exclusion” egyszerre lehet kényszerítő kitaszítottság és vágyott önállóság – nehezíti a fogalom értelmezését. Az egységes definíció megalkotását tovább nehezíti, hogy több diszciplína is széleskörűen használja nyilvánvalóan más-más megközelítésben, gyakran egészen mást értve a kifejezésen. A kirekesztés kifejezése használatos az oktatásban, szociológiában, pszichológiában, de a politikában és a közgazdaságtanban is.

Manapság a social exclusion jelentéstartalma leginkább a *társadalmi kirekesztés* (mint folyamat vagy aktív erő), *társadalmi kirekesztődés* (mint az előbbi erőhatás következménye), valamint *társadalmi kirekesztettség* (mint – egyfajta passzivitással, tehetetlenséggel párosult – állapot) fogalom-hármasával érzékeltethető, ezért ezek mindegyikét használjuk úgy a külföldi szakirodalmak pontos értelmezése, mint a hazai jelenségek leírása érdekében. Mindamellett a társadalmi kirekesztés fogalmának meghatározása több okból is nehéz feladat. A nehézségek között megjelenik a nyelvi tartalmak átültethetőségének kérdése, a probléma komplexitása és interdiszciplinaritása is.

A kirekesztés kifejezés, amely a *social exclusion* tükörfordításaként jelent meg a hazai szakirodalomban, de a magyar kifejezés nem fejezi ki teljes körűen az angol megfogalmazás komplex jelentését. Ennek alapvetően két okát látjuk. Egyfelől Magyarországon csak a rendszerváltás után jelent meg ez a kifejezés a társadalmi diskurzusban, az ebből a szempontból is visszafojtott, majd a szocializmus térvesztése után elszabaduló jelenség elnevezésére. A nemzetközi tartalom több évtizedes folyamat során alakult ki, és a különböző megközelítések gazdagsága együttesen szolgálja a megértést. Ezzel az évtizedes tartalomalakítással Magyarországon is számolni kell, és a rendszerváltás óta eltelt negyedszázad már alkalmas lehet arra, hogy elég jó értelmezést adjunk.

A mai, társadalomtudományos jelentéstartalmában a „social exclusion” kifejezést René Lenoir használta először a Les Exclus c. tanulmányában. Lenoir (1974) szerint a fejlett Európában, elsősorban a társadalmi védelmező rendszerből való kirekesztés jelenti azt, hogy egyes hátrányos helyzetű csoportok „átcsúsznak” a szociális hálón. Ilyen csoportoknak tekinti a mentális és fizikai fogyatékossgal élőket, az öngyilkosságot megkísérlőket, az idős koruk miatt korlátozottakat, a bántalmazott gyermekeket, a szerhasználókat, a bűnelkövetőket, a gyermeküket egyedül nevelő szülőket, a sokproblémás háztartásokban élőket, a marginalizált, aszociális személyeket és egyéb szociális „számkivetetteket”. Levitas és munkatársai szerint (2007:18) a kirekesztés folyamata *“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 a családi kapcsolatok összeomlása.”*

A definíció értéke a multidimenzionális személet, de miközben többféle hátránnyal is számol, nem irányítja a figyelmet arra, hogy ezek a jelenségek

nem egyszerűen állapotok, hanem olyan folyamatok következményei, amelyek már önmagukban hordozzák a kirekesztődés kockázatát.

Kenyon, Lyons, és Rafferty (2002) meghatározásában jelentős szerepet kap a politikai aktivitás. Szerintük a társadalmi kirekesztés nem más, mint különböző tényezők különleges kölcsönhatása, melynek következménye a közösség politikai és társas életében való részvételének ellehetetlenülése az egyének vagy csoportok számára. Ennek eredményeképpen nem csupán az érintettek anyagi és nem anyagi értelemben vett életminősége, hanem a kényelmes élet és az aktív állampolgárság esélyei is csökkennek.

A funkcionalista megközelítés mentén a nyitott, a kirekesztés alacsony szintjével jellemezhető társadalmak esetében *az iskola diszfunkciójaként jelentkezik a kirekesztés fenntartása*, avagy az esélyegyenlőség biztosításának hiányossága. Ez az a helyzet, amikor az erőfeszítések és innovációk ellenére az iskola nem képes kompenzálni a társadalmi viszonyokban gyökerező hátrányokat. A 2007-es McKinsey jelentés az oktatási rendszerek teljesítményének, eredményességének és hatékonyságának megítélésére fókuszált. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a ráfordítások nem hozzák a kellő eredményeket. A jelentés szerint az oktatási rendszer egyenlőtlenségei jobban sújtják a társadalmilag hátrányosabb helyzetű csoportokat, mint a kiváltságosabbakat. A jelentés az oktatási rendszerek három csoportját vizsgálta: 1) a PISA vizsgálat 10 legeredményesebb országát, 2) az utóbbi évek sikeres reformjaival igen gyors fejlődést mutató országokat és 3) a fejlődő országok oktatási rendszereit. Az eredmények megdöbbentők lettek. Az iskolák, mint intézmények alig befolyásolják a rendszer eredményességét, ami nem, vagy kevésbé függ a ráfordításoktól, a tanárok és csoportok számától, azaz az osztálylétszámoktól. Leginkább a tanári munka minősége befolyásolja a teljesítményt – ez összhangban áll Hattie (2008) fentebb idézett megállapításával –, így a tanulmány készítői az eredményes reformok útját a tanárképzés, a tanári munka minőségének fejlesztésében látják. Megállapításaik szerint a megfelelő vezetők kiválasztása és képzése, tanulóközösségek kialakítása, és a tanárok egymástól való tanulásának képessége is a meghatározó sikertényezők közé tartozik. A leghatékonyabb rendszerekben a gyerekek teljesítményét kevésbé határozza meg a családi szocio-kulturális háttér, méltányosabb az oktatás gyakorlata, továbbá e rendszerekben kevésbé szelektívek, ugyanakkor magasak a követelmények a diákokkal

szemben. Az elvárásokat folyamatos értékelésekkel egészítik ki, a hiányosságokra egyéni beavatkozási javaslatokat kínálnak, mivel az eredményekhez minden gyerek sikere szükséges (Barber és Mourshed, 2007). Emellett azonban számos külsődleges tényező is felmerült, melyek legjellemzőbbje az iskolázottság és munkalehetőségek elérésének szoros vagy gyenge összefüggése, az iskolán kívüli tevékenységekbe vonódás, a tanulóra irányuló, eredménycentrikus közösségi nyomás, valamint a tanulási stílus – és ezek különbségei (Brint, 2006).

A 2010-es McKinsey jelentésben még nagyobb hangsúlyt helyeztek a résztvevő országok önmagukhoz viszonyított fejlődésére, a bevezetett reformok nemzeti átlagokhoz viszonyított hatásának kimutatására. A legszorosabb összefüggést ismét nem az anyagi ráfordításokban, hanem a reformok megvalósításának módjában találták. A ráfordítások egyáltalán nem egyenesen arányosak a teljesítménnyel: Szlovénia fele akkora költséggel ugyanolyan eredményt ért el, mint az USA vagy Jordánia tizedannyi ráfordítással, mint Norvégia. Elgondolkodtató, hogy az oktatás színvonala hogyan befolyásolja a beavatkozások sikerét. Minél fejlettebb és eredményesebb a rendszer, a standardizált mérési rendszerek helyét annál inkább az elszámoltathatóság veszi át. Egy rendszeren belül is jelentősebb fejlődés tapasztalható a beavatkozások hatására az alsó szegmens diákjainak teljesítményében, mint a jól teljesítőkében. (Mourshed, Chijioke és Barber, 2010).

Mindezek egybevágnak a közgazdaságtan határhaszon elméletével, amely azt vizsgálja, hogy egységnyi bevitel (tőke, erőfeszítés stb.) növekedésére egységnyi idő alatt mennyi haszon, eredmény keletkezik. Az elmélet értelmében egy szigma-görbe írható le, amely jól szemlélteti, hogy az alacsonyabban fejlett szinteken (szegényebb/fejletlenebb országok, leszakadó családok, marginalizált gyerekek) az egységnyi befektetés nagyobb hasznot hoz, mint a magasabban fejlett szinteken, ahol a vizsgált elemek már megközelítették az adott környezeti körülmények között elméletben elérhető fejlettség felső határát.

Az esélyteremtő iskola funkcionális megerősítésének kormányzati szándéka, és az ezen szándék mellett végrehajtott beavatkozás önmagában nem garancia arra, hogy azok a társadalmi problémák, amelyeket a kirekesztés, leszakadás, marginalizálódás fogalmaival írunk le, az iskolarendszeren belül orvosolhatók. Az oktatási expanzió és a költségek növekedése a rendszer fenntartásának biztonságát veszélyezteti számos fejlett országban. A hozzáférhetőség

és esélyegyenlőség mellett központi kérdéssé vált a fenntarthatóság is. A korábbi reformok a költségek és beruházások túlértékelését, a képzés felhígulását, a végzettségek elértéktelenedését, a diákhitelk bedőlését, széles rétegek fölösleges eladósodását okozták (Hargraves és Shirley, 2009). Úgy tűnik, a ki-rekesztődés makacsul tartja magát a társadalomban és annak alrendszereiben egyaránt.

Az egyik legvitathatatlanabb nevelésszociológiai megállapítás, hogy a kedvezőtlen társadalmi háttér gyengébb iskolai teljesítményt von maga után, míg a kedvező feltételek sikeres iskolai előmenetelt valószínűsítene. A társadalmi háttér és iskolai teljesítmény közötti viszonyt leírták és magyarázták különböző korú diákok körében, különböző országokban, különböző iskolai szinteken, számos társadalmi kontextusban (pl. Ferge, 2006; Ladányi és Csanádi, 1983; Gázsó és Laki, 1999; Gázsó, 2006; Róbert, 2000; Kozma, 1998; Fehérvári, 2015; Mollenhauer, 2003; Lawton, 2003; Alwin és Thornton, 1984; Bourdieu, 1978; 1998; 2003a; 2003b; Pusztai, 2009; 2014; OECD, 2014). Magyarországon ez az összefüggés még erőteljesebb, mint az OECD átlaga (Papp Z., 2013; Vári, 2003; OECD, 2011; 2017).

Az olyan kemény mutatók, mint a szülők iskolai végzettsége, a lakóhely vagy a szülők foglalkozási státusa és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolat leírása igen jól feldolgozott terület. Emellett vizsgálatok sora próbálja ezeken az összefüggéseken túlmutatva a puhább mutatókat, a mediátorokat, kulcsdimenziókat is megragadni. Bourdieu és Coleman például a család és/vagy kortársak tőkeforrásaival, Bernstein pedig a nyelvi kódokkal gazdagította az összefüggés magyarázatát, árnyalását (Bourdieu, 1978; 1998; 2003a; 2003b; Coleman, 1998; Bernstein, 2003; Pap és Pléh, 2003; Boudon, 1981).

A társadalmi egyenlőtlenséget fenntartó és reprodukáló mechanizmusok széles körét feltáró kutatások és modellalkotó munkák szerzői megegyeznek abban, hogy az egyenlőtlenség megszüntetése, vagy legalább enyhítése nem képzelhető el az oktatási rendszer nélkül. Ebből a szempontból az egyik legfontosabb kérdés, hogy az egyes államok oktatási rendszere mennyiben képes hozzájárulni az egyenlőtlen helyzetek korrekciójához, vagy legalább kompenzációjához (esélyek egyenlősége), illetve adott esetben mennyiben járul hozzá a probléma fennmaradásához, vagy akár bővített újratermeléséhez. A társadalmi

kirekesztődés, mint az egyenlőtlenségek generális oka, maga is sokdimenziós „szerkezet”, és ezen dimenziók mindegyike jól értelmezhető az iskolai térben is. A társadalmi kirekesztődés jobb megvilágítására Kronauer (1997) öt dimenziót írt le, melyek egyértelműen befolyásolják a tanköteles korú gyerekek és fiatalok bemeneti lehetőségeit, iskolai pályafutását, sikerességét és kudarcait, valamint kimeneti opcióit. Ebben a fejezetben Kronauer öt dimenziója mentén röviden áttekintjük, hogy milyen elemekben írható le a társadalmi egyenlőtlenség iskolai színtereken zajló reprodukciója.

Gazdasági kirekesztődés. Gazdasági kirekesztődés (economic exclusion) az adott társadalomban kívánatosnak és/vagy minimálisan szükségesnek tartott életszínvonal fenntartását gátló tényezők

Intézményi kirekesztődés. Intézményi kirekesztődés (institutional exclusion) a jó színvonalú társadalmi intézmények és szolgáltatások elérését gátló tényezők, az elérés szelektivitása, direkt és indirekt intézményi szegregáció.

Kulturális kirekesztődés. Kulturális kirekesztődés (cultural exclusion) az elvárt kulturális színvonal és tőkejavak elérésének gátoltsága (nyelvi, tájékozási, IT, műveltségi, oktatási stb.).

Társas kirekesztődés. A *társas kirekesztődés* (social exclusion) a társas kapcsolatok gátoltságára, torzulásaira, a kapcsolatháló (social network) sajátos jellemzőinek meglétére utal¹.

Térbeli kirekesztődés, szegregáció. Térbeli kirekesztődés (spatial exclusion) a lakóhely szegregációja (leszakadó térségek, hátrányos helyzetű települések), a lakókörnyezet szegregációja (slum, etnikai szegregátumok, szomszédsági viszonyok), intézményközi és intézményen belüli térbeli elkülönítés.

¹ Az angol nyelvben ugyancsak „social exclusion” kifejezéssel jelölik a magyar nyelvben *társadalmi kirekesztődés*ként leírt jelenséget, amely alapvetően az egyének és egyes csoportok deprivációját, az adott társadalomban fontos javaktól való megfosztottságát, és esélyeik egyenlőtlenségét jelöli.

3. A reziliencia jelensége²

A hátrányos helyzet az iskolai pályafutásra negatív hatást gyakorló tényezőket valószínűsít. Mivel ez nem determinisztikus, hanem sztochasztikus összefüggés, vannak, akik az inverz értéket képviselik az összefüggések metszetében. Azok, akik társadalmi hátrányaik ellenére kimagasló iskolai teljesítményt nyújtanak, a reziliensek (Ceglédi, 2012). Egy leegyszerűsített példa: ha a szakmunkás apák gyermekeinek többsége, $X\%$ -a nem szerez diplomát, akkor a reziliensek azok, akik az összefüggést bemutató kereszttábla azon cellájában szerepelnek, ahol a szakmunkás apák diplomát szerzett gyerekei állnak $100\% - X\%$ értékkel (Ceglédi, 2017). A társadalmi egyenlőtlenségeket feltáró hagyományos kutatások kevésbé szokták az elemzések középpontjába helyezni ezt a cellát.

A nemzetközi szinten az ezredforduló környékén, hazai viszonylatban pedig az elmúlt fél évtizedben virágzásnak induló neveléstudományi kutatások aktorai azonban felfigyeltek a reziliencia jelenségére, s a hozzá kapcsolódó szemlélet tudományos és gyakorlati hasznosíthatóságára. A fogalom egyrészt alkalmas arra, hogy mélyebben megismerjük a korábban is vizsgált összefüggést a társadalmi háttér és az iskolai karrier között, láthatóbbá tegyük a közvetítő, vagy az oktatás egyes szintjein szunnyadó, másokban élesedő tényezőket. Továbbá új nézőpontból világítja meg a reziliencia az iskolák, vagy akár teljes oktatási rendszerek teljesítményének értékelését. A hátrányaik ellenére sikeres tanulók arányából, annak időbeli alakulásából kiolvasható tendenciák hatásvizsgálatokban is felhasználhatók. Emellett egyre többen felismerik a reziliencia pozitív szemléletének (Kovács K., 2014) lehetőségeit a problémák megoldásában. Például azt, hogy számos gyakorlati tanulsággal szolgálhat, ha feltárják a hátrányaik ellenére sikeres tanulók egyéni tulajdonságait, továbbá a sikereiket támogató környezeti tényezőket, elsősorban az iskola hatáskörét, s célzottan fejlesztik a kulcsterületeket (pl. Homoki, 2014; Tóth et al., 2016; OECD, 2011; 2016; Agasisti et al., 2018). A reziliens tanulókon keresztül láthatóvá válhat az iskola társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében vagy reprodukálásában betöltött szerepe. A fogalom megjelenésével új lendületet

² A fejezet alapjául egy megjelent publikáció (Ceglédi, 2012), valamint egy publikálás alatt álló doktori disszertáció (Ceglédi, 2017) szolgál.

kapott az az oktatásszociológiai nézet, hogy az iskolának van érdemi hatásköre a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében.

3.1. Fogalmi meghatározás, nemzetközi és hazai trendek

Az akadémiai reziliencia a reziliencia általános definícióján alapszik. A Nemzetközi Reziliencia Projekt a következőképpen fogalmaz: „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait. (...)”³ (Grotberg, 1996: oldalszám nélkül).

A nemzetközi szakirodalom első képviselői akadémiai vagy oktatási rezilienciának (*academic, educational resilience*) nevezték a társadalmi hátrányok ellenére kimagasló iskolai teljesítményt (Perez et al., 2009; Agasisti et al., 2018). A fogalom evolúcióját megfigyelve azt tapasztalhatjuk, hogy az akadémiai reziliencia legalapvetőbb ismérve (kedvezőtlen társadalmi háttér és jó iskolai teljesítmény metszete) stabil, időtálló közös alapot nyújt, s a fogalom ebből a szempontból egységes maradt. De az egységes fogalmon belül rugalmas, újragondolt, a vizsgált kontextusra vagy a nemzeti sajátosságokra érzékeny vagy nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő definíciók élnek egymás mellett. Sőt még akár egy szervezet elemzéseiben is láthatók változtatások (pl. OECD, 2011; 2016; Agasisti et al., 2018).

Nemzetközi viszonylatban a legáltalánosabban elfogadott definíció(k) a PISA vizsgálatokhoz köthető(k). Azokat tekintik rezilienseknek, akik társadalmi hovatartozásuk alapján az alsó, eredményességük alapján pedig a felső negyedbe vagy harmadba tartoznak (OECD, 2011; 2016; Papp Z., 2013; Agasisti et al., 2018). Az eredményesség alsó és felső határainak meghúzásánál kétféle szemléletet alkalmaznak: egy nemzetközit és egy országon belülit. A 2006-os adatok elemzésekor azokat tekintették nemzetközi szinten rezilienseknek, akik szocio-ökonómiai státusukat tekintve országuk viszonylatában az alsó harmadban helyezkedtek el, természettudományi pontszámukat tekintve pedig nemzetközi viszonylatban a felső harmadba tartoztak azoknak, akik hasonló kedvezőtlen társadalmi helyzetben voltak (tehát az eredményességük

³ Saját fordítás.

meghatározásakor kiszűrték a háttér hatását). Más szavakkal: reziliens volt az a diák, aki a társadalmi háttere alapján várható teljesítményt felülmúlta, s országán belül kedvezőtlen relatív társadalmi helyzetben volt⁴ (OECD, 2011).

A másik szemlélet, amikor országon belüli definíciót alkalmaznak. Eszerint azokat nevezték rezilienseknek, akik szocio-ökonómiai hátterük alapján országukon belül az alsó harmadba, természettudományi teljesítményük alapján pedig országuk felső harmadába tartoztak (OECD, 2011). Az így reziliensnek tekintett diákok jobb eredményeket érnek el általában, mint az országuk átlaga (OECD, 2011). A nemzetközi felső-alsó harmad definíció alapján a magyarországi tanulóknak 2006-ban természettudományi eredményességük alapján, 12,7%-a volt reziliens (OECD, 2011; Tóth et al., 2016).

2009-től a definíció annyiban változott az OECD jelentésekben, hogy az alsó-felső harmados szemléletet felváltotta az alsó-felső negyedes szemlélet. 2015-ben a természettudományi területen a nemzetközi alsó-felső negyed definíció alapján Magyarországon 19,3% a reziliens tanulók aránya, amivel messze elmaradunk az OECD és partnerországainak átlagától (29,2%) (OECD, 2016). A nemzetközi alsó-felső negyed definíció alapján 2006 és 2015 között Magyarországon 6,7 százalékponttal csökkent a reziliens tanulók aránya (26%-ról 19,3%-ra), s ez a csökkenés az egyik legkiugróbb⁵ az OECD országok és partnerországok között, miközben a vizsgált időszakban OECD viszonylatban nőtt a reziliens tanulók aránya 1,5 százalékponttal (27,7%-ról 29,2%-ra) (OECD, 2016). Agasisti és munkatársai (2018) új, az idősoros összehasonlítást még precízebben lehetővé tevő, abszolút eredményességet figyelembe vevő definíciója⁶ alapján is csökkent Magyarországon a reziliens tanulók aránya 2006 és 2015 között (2006: 20,9%, 2009: 20,2%, 2012: 18,6%, 2015: 14%) (Agasisti et al.; 2018).

⁴ Lásd részletesebben: OECD, 2016: 238.

⁵ Tunézia és Finnország mutat jelentősebb csökkenést. Ez utóbbi országban azonban eleve magasabb volt a bázisérték, s még e csökkenéssel is tartósan az élbolyban szerepel a reziliens tanulók arányát tekintve. Jordánia velünk egyforma értékeket mutat.

⁶ Az új definícióban azok a reziliens diákok, akik a szocio-ökonómiai státus (ESCS) alapján az alsó negyedbe tartoznak országukon belül (ez megegyezik a korábbi definícióval), és teljesítik a PISA értékelésekben alkalmazott, társadalmi hátteret és országsajátosságokat figyelmen kívül hagyó úgynevezett „Level 3” szintet mindhárom képességterületen (ez abszolút mérőszám) (Agasisti et al., 2018).

A magyar nyelvű kutatói közösség tagjai (szociológusok és oktatáskutatók) számos területen alkalmazzák az akadémiai reziliencia szemléletét. A kezdeti kvalitatív feltáró kutatások (Ceglédi, 2012; Forray R., 2015; Máté, 2015; Agócs, 2016) után és mellett elindultak a PISA reziliencia fogalmára épülő közoktatási (Papp Z., 2013; Tóth et al., 2016) elemzések, valamint a reziliencia fogalmát felsőoktatási kontextusra adaptáló kvantitatív felsőoktatási kutatások is (Ceglédi, 2015a; 2015b; 2017).

Más és más reziliens arányokkal (és ezáltal típusokkal) találkozunk, ha különböző képességterületeket vizsgálunk, s ezek között nem teljes az átfedés. Az OECD országokban a természettudományi területen reziliens tanulóknak csak 44-59%-a reziliens matematika és olvasási eredményei alapján is (OECD, 2011). Ugyanakkor csak kevesen vannak, akik mindössze egyetlen területen reziliensek, ami azt jelenti, hogy a társadalmi hátrányokon való felülkerekedés több képességterületen is megmutatkozik (OECD, 2011). Ha a reziliencia definiálása szemszögéből értelmezzük ezeket az eredményeket, azt mondhatjuk, hogy a különböző képességterületek szerint nem elhanyagolható mértékben inkonzisztens a reziliens diákok köre, amire magyarországi adatokban is utaltak (OECD, 2011; Tóth et al., 2016).

Ezt az inkonzisztenciát másrészt az időtényező is befolyásolja. Tóth és munkatársai (2016) általános iskolások körében végeztek longitudinális vizsgálatot a reziliens tanulók természettudományi, matematikai, olvasási és számolási eredményességére, valamint induktív gondolkodására vonatkozóan. Azt a tanulót tekintették reziliensnek, aki társadalmi háttere alapján az alsó negyedbe, eredménye alapján pedig saját társadalmi csoportja viszonylatában a felső negyedbe tartozott. Az első évfolyamtól a nyolcadikig haladva folyamatosan változott az e címkét megkapók köre (leginkább szűkült az első évfolyamhoz képest), s igen kevés az egyenletesen jól teljesítő hátrányos helyzetű tanuló (Tóth et al., 2016). Ezért jelen kutatásban fontosnak tartottuk, hogy az eredményességet több időpontban is megragadjuk.

A jelen kutatásban vizsgált tehetséggondozó program beválogatási eljárása során ellenőrzött kritériumegyüttes rímél a nemzetközi szakirodalom első képviselői által használt akadémiai vagy oktatási reziliencia (*academic, educational resilience*) (Perez et al., 2009; Agasisti et al., 2018) definícióra, amely legalapvetőbb ismérve a kedvezőtlen társadalmi háttér és a jó iskolai teljesítmény

metszete. Tanulmányunk empirikus részében a program résztvevőit tekintjük rezilienseknek.

3.2. Belső és külső kompenzáló tényezők

A szakirodalomban a rezilienciát támogató kompenzáló tényezők két csoportját különböztetik meg egymástól: a külső/környezeti és a belső tényezőket (pl. Sameroff, 2005). A PISA elemzése szerint a következő belső tulajdonságokkal függ össze az akadémiai reziliencia: magabiztosság, önbecsülés, énhatékonyság, saját képességekbe vetett hit, asszertivitás, nagy munkabírási, magas szintű internális teljesítménymotiváció, ambiciózus jövőkép, aktivitás, elkötelezettség (Agasisti et al., 2018; OECD, 2011; 2016). Ezek közül a legfontosabb a saját akadémiai képességekkel kapcsolatos magabiztosság, de a tanulással töltött idő, a motiváció és az internális motiváció is fontos (OECD, 2011). Martin és Marsh mindezt az úgynevezett 5-c modellben foglalja össze. A rezilienciát támogató individuális faktorok (amelyek az iskola- és osztályszintű hatások kiszűrése után is erősek) a következők (idézi Agasisti et al., 2018:7):

- bizalom (énhatékonyság) [„confidence (self-efficacy)];
- koordináció (tervezés) [co-ordination (planning)];
- kontroll [control];
- nyugalom (alacsony szorongás) [composure (low anxiety)];
- elkötelezettség (kitartás) [commitment (persistence)].

A Sameroff (2005) által összegyűjtött kutatások sorra azt bizonyítják, hogy a kihívások és fenyegető körülmények ellenére tapasztalható sikeres alkalmazkodás nem egyedül az egyének belső személyes tulajdonságainak köszönhető. E kutatások azokat a faktorokat vizsgálják, amelyek képesek a rizikótényezők kompenzálására, ezáltal segítik a magas kockázattal rendelkező csoportok sikerét. A kutatások tanulságaként azt a megállapítást vonhatjuk le a külső tényezőkről, hogy összehasonlíthatatlanul nagy szerepet játszanak a rezilienciával kapcsolatos pozitív eredmények kialakulásában. A külső tényezők sorában a gondoskodó család, az elfogadó kortárs csoport, a megfelelő iskola, a szomszédság – annak „közösség” értelmében –, valamint a finansziális források

jelennek meg, amelyek mind-mind jótékony hatással bírnak (idézi Sameroff, 2005).

Masten és szerzőtársai az iskola kiemelkedő szerepét hangsúlyozzák, mivel az értelmiségi környezettel való első találkozást gyakran az iskolák biztosítják, mégpedig a pedagógusok személye vagy olyan eszközök által, amelyekhez ott-hon ritkább esetben férnek hozzá a hátrányosabb helyzetű gyermekek (pl. hangszerekhez, sporteszközökhöz, könyvekhez, info-kommunikációs eszközökhöz) (Masten et al., 2008; Kende, 2005). Mindamelletts számos reziliencia-kutató az iskolát a protektív faktorok elsődleges színterének, az általános adaptációs modellek fejlesztőjének tekinti (Masten et al., 2008; Kapitány és Kapitány, 2007). Agasisti és munkatársai (2018) úgy vélik, hogy az iskolai és osztályjellemzők hatnak a rezilienciával összefüggő individuális faktorok kialakulására, azonban kevésbé ismert ez a hatásmechanizmus, ezért fontos vizsgálni az iskolát és osztályt is. Masten és munkatársai (2008) szerint az iskola egy olyan hely, ahol nemcsak protektív, hanem rizikófaktorok is jelen vannak, amit ideálisnak tartanak, hiszen azt vallják, hogy az iskolában felügyelet mellett mehetnek végbe a negatív életesemények. A társadalmi megpróbáltatások által veszélyeztetett gyermekek számára az iskola jelenti az egyik leginkább támogató környezetet, ahol kialakulhatnak a nehézségekkel való megküzdés stratégiái. A szerzők kulcsfontosságúnak tartják az olyan személyek jelenlétét az iskolában, akik figyelemmel kísérik a gyermekek életét, s akik szakértőként tudnak beavatkozni a kockázatos szituációkba. Az iskola tehát egyfajta „védőoltás” funkciót tölthet be a sikeres adaptációk kialakításában (Masten et al., 2008).

Agasisti és munkatársai (2018) szakirodalmi összefoglalása alapján elmondható, hogy növeli a rezilienciát, ha olyan iskolát látogatnak a diákok, ahol több az extrakurrikuláris aktivitás, ahol támogatják a diákok, szüleik és a helyi közösség közötti kollaborációt, fontosak továbbá az olyan személyek (mentorok és tanácsadók), akik biztosítják a személyes odafigyelést és a családdal, valamint a helyi közösséggel való együttműködést. Az iskolai és osztályklíma is fontos számos általuk idézett kutatás szerint. Ilyenek a nyugodt, tiszteletteljes és pozitív légkör, a diákok teljesítményére való odafigyelés, valamint a szoros tanár-diák és diák-diák kapcsolatok. Kiemelik, hogy mindezek segítenek a társadalmi háttér negatív hatásait enyhíteni. Az is fontos eredmény, hogy az osztályklíma támogatásából még többet profitálnak a magas hátrányos

helyzetű aránnyal bíró iskolák. Az anyagi ráfordítások gyenge korrelációt mutatnak a hátrányos helyzetűek sikerességével, ugyanakkor ezekből a ráfordításokból többet profitálhatnak a szociálisan hátrányos helyzetű diákok (Agasisti et al., 2018).

Agasisti és munkatársai (2018) a PISA 2012 és 2015 adatait elemezve kimutatták, hogy a kedvező iskolaklíma⁷ támogatja a rezilienciát: fontos a tanárok és diákok közötti rendszeres együttműködés, az alacsony tanár fluktuáció, a transzformatív („átalakító”) vezetési stílus⁸, illetve a kevés lógással is összefügg az akadémiai reziliencia, bár itt a leggyengébb az összefüggés. Alacsonyabb valószínűséggel kerülnek a reziliens kategóriába azok, akik otthon eltérő nyelvet beszélnek (ez igaz a szocio-ökónómai státus kiszűrése után is) (ebben Magyarország kivétel). Több esélyük van azoknak a reziliens címkét elnyerni, akik kevésbé hátrányos társadalmi összetételű iskolába vagy nagyobb létszámú osztályba járnak, akiknek az iskolája több extrakurrikuláris aktivitást kínál (ebben Magyarország kivétel). Kevésbé befolyásolja azonban a rezilienciát az iskolák nem személyi jellegű (pl. számítógéppel való) ellátottsága, s még kevésbé igaz ez, ha kiszűrjük az osztályklíma hatását. Összességében arra a megállapításra jutnak Agasisti és munkatársai (2018), hogy az iskola képes a rezilienciát támogatni az otthoni hatások ellenében is (Agasisti et al., 2018).

Több PISA elemzés is kiemelte, hogy nagyobb esélye van annak reziliensnek lenni, aki a szociális és kulturális háttere alapján az alsó harmadon vagy negyeden belül kicsivel jobb pozícióban van (OECD, 2011; Agasisti et al., 2018). Részletesebb elemzések kimutatták, hogy az előny nem a szülők foglalkozásából és a jólétből adódik, hanem a szülők iskolázottságából, a kulturális javakkal és a könyvekkel való ellátottságból (OECD, 2011). Tehát a leghátrányosabb helyzetűeken belül is fontos differenciáltság figyelhető meg, főként

⁷ Az iskolai klímát befolyásoló tényezőket 19 ország adatain (Magyarország nélkül) és csak a 2015-ös PISA eredmények alapján elemezték, a tanári kérdőívek bevonásával. Pozitívabb klímát érzékelnek a lányok és a társadalmilag kedvezőbb helyzetben lévők, azok, akik iskolájába több jó háttérű diák jár, akik iskolájában több az extrakurrikuláris aktivitás (ebben a motivált tanárok és diákok szerepét, az iskolai közösség szerepét látják). Negatívabb iskolai klímáról tudósítottak a más országból érkező tanulók, s azok, akik nagyobb létszámú osztályban tanulnak. Pozitívabb az osztályklíma ott, ahol a tanárok hosszabb ideje dolgoznak ugyanabban az iskolában (bár itt az ok-okozat lehet fordított irányú is: szívesebben maradnak a tanárok ott, ahol jó a légkör), valamint ott, ahol az igazgatóra a transzformatív vezetési stílus a jellemző.

⁸ „A transzformatív vezetés kiindulópontja nem más, mint vezetett és vezető kölcsönös átalakulása, fejlődése.” (Fehér, 2010: 4)

a finom mutatók alapján. Hasonló eredményre jutott egy interjú (Ceglédi, 2012) és egy a rizikók halmozódását mérő vizsgálat (Nyüsti, 2013) is. A társadalmi hierarchián belüli pozíció olyan módon is befolyásolhatja a megküzdési stratégiákat, hogy az alsóbb rétegek tetején lévők magabiztosabbak, az adott réteg javait jobban kiélvezik, ezáltal nehézségeiken is könnyebben úrrá lesznek (Kapitány és Kapitány, 2007). Egy interjú kutatás tanulságai is megerősítették ezt a felvetést. Eszerint a megkérdezettek a közvetlen környezetükhöz viszonyítva nem érezték életkörülményeiket sokkal rosszabbnak (Kende, 2005). A reziliensek szempontjából ez azt jelenti, hogy a kisebb többletforrásokat is jól fel tudják használni arra, hogy eredményességüket növeljék. Mindezt indokoltnak tartjuk tanulmányunkban a finomra hangolt vizsgálatot a családi hátteret, a rizikófaktorok természetét és halmozódását illetően.

Agasisti és munkatársai (2018) eredménye továbbá, hogy kevesebb esélye van reziliensnek lenni a lányoknak, bár más kutatásokban ugyanez a különbség nem látványos (pl. OECD, 2011; Ceglédi, 2017), egyedül az olvasásban jelentkezik a gender szakadék, de ott is alacsony mértékben (OECD, 2011).

4. A rizikótényezők és a rizikómagatartás

A Holmes és Rahe (1967) eredeti skálája ifjúsági verziója felhasználásával a hazai kutatók egy ifjúságszociológiai kérdésblokkot alkottak (Székely, 2013), mely blokkot Hüse, Huszti és Takács (2016) az eredeti logika szerint visszaalakítva jutott el a Redukált Életesemények Skálához (RÉS). A RÉS használatával a kutatók összefüggést találtak a megélt életesemények nehézsége, megterhelősége és a rizikómagatartás prevalenciája között. Ugyanezen vizsgálatban negatív összefüggést mutattak ki a rizikómagatartás gyakorlásának súlyossága, illetve a rizikómagatartást gyakorló baráti kapcsolatok személyes fontossága és az iskolai sikeresség között (Balogh és Hüse, 2017). Ugyan a jelen kutatásban a rizikómagatartásra nem irányult figyelem, érdemes kitérni a megterhelő életesemények, mint rizikótényezők, valamint a rizikómagatartás kapcsolatára, már csak azért is, mert ez a kapcsolat közvetlenül érintkezik a gyermekek és fiatalok iskolai pályafutásával is. Az egészségpszichológiai vizsgálatok a család szerepét a következő attitűdök kialakítása (vagy hiánya) esetében hangsúlyozzák: 1) jövőorientáltság; 2) kompetens viselkedés; 3) az élettel való elégedettség; 4) a társas összehasonlítás; és 5) az ellenséges beállítódás (hostilitás). A felsoroltak erős összefüggést mutatnak a serdülők rizikómagatartásával, legyen szó dohányzásról, különböző tudatmódosító szerek fogyasztásáról, szexuális magatartásról, vagy akár a közlekedési morálról (Pikó, 2002), és ugyanezen attitűdök erősen befolyásolják a tanulók iskolai szereplését, tanulmányi erőfeszítéseit, iskolai társas kapcsolatait is.

Ma már nem csupán tudományos fórumokon ismert tény, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek milyen akadályokat képeznek az egyéni boldogulás, többek között a megfelelő iskolázottság, vagy az egészség elérése előtt. A XX. század második felétől kezdve a preventív és korrektív állami és közösségi intervenciók egyre összehangoltabban irányulnak azokra a marginalizálódott társadalmi rétegekre, amelyek a legnagyobb kockázatot viselik. A mind magasabb szintű beavatkozási stratégiákat az empirikus adatokon túl modellek, állami és államközösségi (EU) politikai nyilatkozatok támogatják.

Dahlgren és Whitehead (1991) komplex modellje (szivárvány-modell) leírja, hogy a testi-lelki egészség milyen egymásra ható mechanizmusok révén alakul ki, illetve szenved károsodást. Ez a modell egyértelműen rámutat az egyéni élethelyzetek mögött/felett álló társadalmi felelősségre. Amennyiben

egy társadalom olyan feltételeket kínál a tagjai számára, amelyek miatt az egyének tömegével rekesztődnek ki a társadalom által kínált lehetőségekből (rosszabb esetben a minimum-elvárások küszöbét sem érve el), akkor a következők az elsősorban a hátrányos helyzetűek oktatási lehetőségeiben, élet- és munkakörülményeiben manifesztálódik egyéni és családi szinten. Az anomia-ra adott egyéni válaszokat Merton (2002) áttekintő tanulmányában négy típusba sorolja: újítás, ritualizálás, visszahúzódás és lázadás. Ezek a tartós kirekesztettségre adott válaszként is megjelenhetnek, egyben olykor valódi megoldási stratégiákat szülhetnek (változatlan rendszer esetén az újítás ilyen, változó rendszer esetén, bizonyos megkötésekkel a lázadás is ide tartozhat), mások viszont csak tovább mélyítik a leszakadást, újrateermelve és súlyosbítva a társadalmi egyenlőtlenséget. A visszahúzódókra jellemző devianciák – pl. gyógyszer-, alkohol-, drog- és viselkedéses függőségek – gyengítik a természetes támogatórendszer és a személyes network (társas kapcsolatok) megtartóerejét, csökkentik a sikeres iskolai szereplés esélyét, ezáltal tovább mélyítik a kirekesztődés szakadékát.⁹ A cirkuláris viszonyok a rendszerbe kerülő hatásokat mind jobban felerősítik, ahogy azt Evans és Stoddard (2003) mező-modellje is ábrázolja.

A rizikómagatartás olyan magatartásminták sorozata, amelyek intenzitásuk és/vagy tartósságuk következtében egészségi kockázatot hordoznak magukban. Az egyéni rizikómagatartás megjelenése általában nem előzmény nélküli, erősen hatnak rá a szocializáció körülményei és tartalma, az egyén pszichoszociális védettségének hiánya, vagy igen gyakran a környezetben tapasztalt – vagy vélt – csábító egészségkárosító magatartásminták. A kortársak mintaadó szerepe kifejezetten nagy, különösen abban az életkorban, amelyben a serdülő eltávolodik a szülőktől. A kortárs csoportban keletkező hatások intenzívek, és időben hosszan hatnak – hiszen a fiatalok idejük jelentős részét ezekben a csoportokban töltik –, így a bensőséges szülő-gyermek kapcsolat esetén is erősen befolyásolják a serdülők magatartását (Scharf, Mayseless és Kivenson-Baron, 2004). A társadalmi változások a fiatalokat növekvő kihívások elé állítják. Fokozódó versenyhelyzetben és megváltozott szocializációs viszonyok közepette

⁹ A mertonai tipizálás kereteit valószínűleg éppen a szívósság és a reziliencia jelensége feszíti szét. A reziliencia olyan individuális működésmód, amely előre jelzi a sikeres megküzdési stratégiák alkalmazását a kedvezőtlen körülmények ellenére is (Salehi Nezhad és Besharat, 2010).

zajlik az ifjúság önállósodása, mellyel együtt, akár ugyanilyen erőteljes gazdasági kényszerek (pl. a továbbtanulás ára) kötik még mindig a szülői családhoz őket. Ezek a változások jelentősen megnövelik a fiatalok veszélyeztetettségét, mely megmutatkozik a terjedő dohányzásban, alkohol- és drogfogyasztásban (Gábor, 2004; Huszti, Hüse és Koltai, 2008; Balogh és Hüse, 2017; Takács, Huszti és Hüse, 2017).

4.1. A rizikótényezők hatása az életesélyekre és a tanulmányokra

Az egészség és az iskolázottság közötti szoros, két irányú összefüggés mutatható ki, úgy direkt módon, mint indirekten, az egészség, illetve az iskolázottság háttértényezőin keresztül. Jelen kutatásunk szempontjából két ilyen, mindkét összefüggésrendszerben kardinális szerepet betöltő háttértényezőt kezelünk kiemelten: a társadalmi egyenlőtlenség hatását, valamint az életkrízisek és életterhek formájában megjelenő rizikótényezők hatását.

Mind a krízisek, mind pedig a mindennapi problémák előfordulnak minden ember életében (leválás a szülőktől, új iskolai környezetbe kerülés, betegség stb.) – mondják Sugland és munkatársai (1993). Kihangsúlyozzák, hogy ezen események gyakorisága és az egyének ezekre adott válaszai társadalmilag meghatározottak. A társadalmi hierarchia alján elhelyezkedő rétegek gyermekeinek életében ugyanis a mindenki életét érintő változások okozta problémák mellett halmozottabban jelentkeznek egyéb hirtelen bekövetkező események, és a mindennapokban folyamatosan jelenlévő feszültségkeltő tényezők is súlyosabbak. Mindezek az iskolai pályafutásra is hatással lehetnek: válás, munkanélküliség, kriminalizmus, anyagi nehézségek, háború, terrorizmus, természeti katasztrófák, családon belüli erőszak, kínzás, tüzesetek, árvaság, családi strukturális válság stb. (Sugland et al., 1993; Masten et al., 2008; Morvai, 2016; Csokai és Engler, 2016; Engler, 2016; Alwin és Thornton, 1984; Hüse, 2015; 2017a; Hüse et al., 2016). Masten és szerzőtársai (2008) arra hívják fel a figyelmet, hogy e rizikótényezők csak ritkán fordulnak elő önmagukban. Leggyakrabban kumulálódva, egymás hatását erősítve jelentkeznek.

Miért tapasztaljuk azt mégis, hogy e társadalmi rétegekben is találkozunk olyanokkal, akik mentesülnek a rizikótényezők vagy azok hatása alól –

legalábbis iskolai pályafutásukat illetően? Lehetséges, hogy ezekben a kivételes életutakban kevésbé halmozottan jelentkeznek a rizikótényezők?

A vizsgálatok szerint például azok a gyerekek, akik a rizikótényezők közül csak eggyel-kettővel találkoznak, másképpen viselkednek, mint akiknél halmozódva, vagy mélyebben jelentkeznek ugyanezek a tényezők (Waxman et al., 2003). Rutter arra mutatott rá, hogy amikor csak egyetlen rizikófaktor¹⁰ volt jelen az általa vizsgált gyermekek környezetében, az nem növelte a pszichiátriai rendellenességek valószínűségét, kettő vagy három ilyen tényező azonban már igen (idézi Sugland et al., 1993).¹¹

A kortárs csoport igen intenzív iskolai jelenléte mellett a fiatalokat érő protektív és/vagy rizikófaktorok forrása a stabil vagy kevésbé stabil, óvó-védelmező vagy esetleg elhanyagoló, odafigyelő és inspiráló, biztonságot nyújtó vagy problémákkal terhelt család. A család szerkezete, összetétele, a család által ellátott (vagy kevésbé ellátott) funkciók, a családon belül kialakuló szerepek, és az ezekben végbemenő változások jelentősen hatnak a család minden tagjának, így a gyerekeknek, fiataloknak a későbbi életminőségére is. Szinte természetes, hogy egy családtag betegsége, esetleg elhalálozása, a válás, vagy éppen egy új kapcsolat kialakulása, a tartós munkanélküliség és az ezzel kialakuló anyagi problémák, az állandó családi konfliktusok, veszekedések mind-mind tapintható lenyomatot hagynak a család tagjain. Ezen „lenyomatok”, azaz a negatív életesemények hatásának becslésére Adolf Meyer (idézi Lief, 1948) vállalkozott először. A tudományos – szociológiai és klinikai – eredmények ismeretében kijelenthető, hogy minél korábban éli át ezeket az egyén, annál nagyobb az a teher, amit cipelnie és megoldani kell, vagy kellene. Mayer (2008) több szerző munkájára hivatkozva többek között megállapítja, hogy az abúzus, a hét éves kor alatt átélt alacsony szülői szocio-ökonómiai státusz, a válás vagy a szeparáció és háromnál többszöri költözés növeli a serdülőkori depresszió élettartam-rizikóját, míg a szülők válása, a többszöri költözés, illetve a barátok alacsony száma fokozza a depresszió mind korábbi kialakulásának a kockázatát.

¹⁰ Súlyos családi viszály, alacsony szocio-ökonómiai státusz, népes család, az apa kriminalitása, az anya pszichiátriai rendellenessége, állami gondozásba vétel stb.

¹¹ A Waxman, Gray és Padrón szerzőtrío úgy véli, hogy a rizikótényezők halmozódását és mélységét meg lehet mérni, s ez alapján következtetni lehet az érintettek megbirkózási képességére (Waxman et al., 2003). A rizikótényezők mérésére vállalkozott Luthar és Zigler szerzőpáros is (idézi Sugland et al., 1993).

Alwin és Thornton fontosnak tartják, hogy részletesen vizsgálják a családi hatások állandósága mellett azt is, hogy melyik életszakaszban milyen hatások érik a fiatalokat. Szerintük más és más hatással vannak az állandóan fennálló hátrányok, a kritikus periódusok vagy akár a kumulálódva jelentkező nehézségek (Alwin és Thornton, 1984). A korai életszakasz például érzékenyebb időszak, az akkor tapasztalt hatások permanensen kihatnak a későbbi fejlődésre is (Alwin és Thornton, 1984; Bass és Darvas, 2008; Czeizel, 1997; Bagdy, 1994). A korai években alapozódik meg ugyanis a kognitív és verbális tanulás, például az olvasás és az olvasmányélmények megbeszélése által, ami az iskolai sikerekhez szükséges (Alwin és Thornton, 1984; Bernstein, 2003; Ladányi és Csanádi, 1983; Boudon, 1981; Pusztai, 2009; Réger, 2002). Arra is felhívják a figyelmet, hogy például a szegénység és a jólét sokkal múlandóbb jelenség, mint ahogy azt feltételeznénk, s csak óvatosan beszélhetünk a család állandó hatásáról, annak szerepe időről-időre változik (Alwin és Thornton, 1984; Spéder, 2002).

4.2. Az ugródeszka jelenség

A rizikótényezőkre úgy is tekinthetünk, mint amelyek alkalmat adnak az egyénnek, hogy megbirkózzon a nehézségekkel, elsajátítson sikeres coping-stratégiákat. Ekkor a reziliencia nem a nehéz körülmények ellenében, hanem azok hatására alakul ki. Czeizel (1997) arra hívta fel a figyelmet, hogy a társadalmi sikerességre a nagyon jó és a nagyon rossz családi körülmények hatnak kedvezően. A felnőttkori társadalmi sikeresség és a kora-gyermekekori családi körülmények között U-alakú összefüggés tételezhető fel. A szokványos átlagnál tehát előnyösebbek lehetnek a nagyon jó és a nagyon rossz körülmények (Czeizel, 1997).

A rossz körülmények kedvező hatását tekinthetjük egyfajta ugródeszka jelenségnek is: minél mélyebbről indul valaki, annál magasabbra lendíti a deszka. A diplomások körében például a rosszabb szülői anyagi helyzet valószínűsít nagyobb jövedelmet, de csak az átlag alatti szegmensekben (az általános összefüggés továbbra is fennáll, hogy a kedvezőbb anyagi helyzetű családokból származók bérelőnyt tudhatnak magukénak) (Veroszta, 2015; 2016).

Máté (2015) is felfigyelt arra sikeres romákkal készült interjúiban, hogy minél több a hátrány, annál több a megküzdés, és annál sikeresebbé válik valaki.

A megküzdés megerősítő erejére vall az a magyar kutatási eredmény, miszerint a felsőoktatásból kimaradókhöz képest a HÖÖK Mentorprogramban résztvevő (tehát a felsőoktatásba sikeresen bejutott) hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók életében gyakoribbak (mind kumuláltan, mind egyesével) az olyan krízisesemények, mint a szülő(k) halála, válása, rendszeres lerészegedése, munkanélkülisége, öngyilkosság vagy annak kísérlete a családban, súlyos anyagi veszteség a családban, bántalmazás vagy verés átélése, illetve durva veszekedések a szülők között (Nyüsti, 2012; Veroszta, 2016b). Ez a hallgatói csoport tehát annak ellenére jelent meg a felsőoktatásban, hogy több mint kétharmaduk átélte valamilyen eseményt az itt felsoroltakból. A legvédelemben számító „átlagos” elsőéves hallgatók átlagához képest többszörös arányokat mutatnak. Az ugródeszka jelenség bizonyítéka pedig, hogy több krízist éltek át azoknál, akik kimaradtak a felsőoktatásból (Nyüsti, 2012).

Egy egyetemisták negatív életeseményeit¹² vizsgáló kutatás rámutatott, hogy akik több ilyen eseményt átéltek, nagyobb pszichológiai rezilienciával¹³ rendelkeznek (Goncalves et al., 2017).

A reziliens hallgatókkal készült interjúk kutatásból (Ceglédi, 2012) kiderült, hogy a megkérdezettek (kevés kivételtől eltekintve) tisztelik, és – gyakran az ellenpéldából is tanulva – magukkal viszik szüleik azon mintáit, amelyeket saját javukra fordíthatónak tartanak (pl. becsületesség, kitartás, munka szeretete), és ez kihat megküzdési stratégiájukra.

A megküzdés folyamatában elengedhetetlen, hogy a reziliensek elismerjék traumáikat, és képesek, hajlandók legyenek feldolgozni és segítséget kérni (Máté, 2015). Fontos azonosítani azokat a tényezőket, amelyek kioldják az ugródeszkát mélyben tartó köteléket. Ilyen például a kulturális aktivitás serkentése, amelyre azok iskolai pályafutása a legfogékonyabb, akik szülei még az általános iskolát sem fejezték be (Blaskó, 2002), de a felekezeti középiskolák társadalmi tőkéje is „kioldó” szereppel bír (Pusztai, 2004a).

¹² A Negative Life Events Scale-lel mérve (Brás és Cruz, idézi Goncalves et al., 2017).

¹³ A Wagnild és Young-féle reziliencia skálával mérve (idézi Goncalves et al., 2017).

5. A családi háttér szerepe a tanulási erőfeszítésekben

Életkoronként és történelmi korszakonként eltérő súllyal, de alapvetően négy közeg befolyásolja a gyermekek szocializációját: a család, az iskola (és egyéb intézmények), a kortársak és a média. A kisgyermekkor szocializáció során e közegeken keresztül ismeri meg a gyerek önmagát és környezetét, itt sajátítja el a lehetséges és elvárt viselkedési módokat, melyek megalapozzák személyiségének struktúráját, formálják attitűdjeit. Minél korábbi életszakasról beszélünk, a mindig is fő színtérnek tekintett család annál erőteljesebb hatást fejt ki – az első életévekben jóformán zavartalanul. A család adja az alapokat, ez a közeg a legfőbb *előzmény* – de nem áll előzmények nélkül, hiszen a szülők, nagyszülők, közelebbi és távolabbi rokonok szocializációja ott rejlik a kisgyermek szocializációs folyamatának minden egyes rezdülésében. A szocializációs folyamatban bekövetkező zavarok pedig hozzájárulhatnak a későbbi deviáns viselkedési formák kialakulásához (Andorka, Buda és Cseh-Szombathy, 1974; Buda, 1992).

A társadalmi státusz mögött meghúzódó előnyök és hátrányok tekintetében a család erőteljes konzerváló hatást fejt ki. Ez a hatás a szocializációs folyamatot meghatározó tőkefajták átadásán, átörökítésén keresztül manifesztálódik. Bourdieu (1998) szerint a tőkének három fajtája van: gazdasági (minden, közvetlenül pénzzé alakítható erőforrás), társadalmi (vagy kapcsolati tőke, az ismertség és elismertség gazdasági tőkévé is alakítható elemei) és kulturális (a társadalmi pozíciókhoz szükséges alapvető ismeretek halmaza).¹⁴ Bár az intézményes oktatáshoz ez utóbbi tőkefajtát szokás kapcsolni, valójában könnyen belátható, hogy a családi közeg által birtokolt gazdasági és társadalmi tőkét milyen könnyű az iskolarendszeren belüli előnyökre konvertálni, különösképpen az olyan rendszerekben, amelyek az átlagosnál erősebben szelektálnak, de gyengébbek a hátránykompenzációban. A PISA felmérések tükrében a hazai oktatási rendszer ilyennek mutatkozik, sőt, a legszélsőségesebb formában. A PISA felmérés eredményei azt mutatják, hogy a porosz oktatási

¹⁴ Az felsorolt tőkefajták mellett Bourdieu említést tesz a szimbolikus tőkéről is, amely képes elfedni a másik három önkényes jellegét – ezért gyakran szimbolikus erőszaknak is nevezi azt. A francia oktatási rendszer „legrejtettebb és legsajátosabb funkciója”-ként azonosítja be, mellyel elpalástolja az osztályviszonyok szerkezetéhez való kapcsolatainak objektív valóságát, és ezen viszonyok újratermelésében játszott szerepét (Bourdieu, 1978).

hagyományokkal rendelkező országokban az iskola konzerválja, sőt elmélyíti a családok társadalmi státuszából fakadó hátrányokat. A vizsgált országok közül Csehországban, Ausztriában, Németországban és Magyarországon volt a legnagyobb különbség az összesített átlageredmények, és az alacsony státuszú szülők gyermekeinek eredménye között (Róbert, 2004), és ez a kép az újabb PISA vizsgálatok során sem változott. A magyar közoktatás szelektivitása – melyet egy védett demokratikus értéknek tekintett jog, a szülők szabad iskola-választása szélsőséges módon erősít fel – odáig vezet, hogy ma a magyar a világ egyik legszegregáltabb iskolarendszere (Kertesi és Kézdi, 2004; Radó, 2007; 2013), noha a szegregáció manifeszt formái alig érhetők tetten.

A szülők (és más rokonok) által birtokolt tőkefajtákon túlmenően a gyerekek iskolai helyzetben is hasznosítható szociális viselkedésének kialakítása szempontjából fontos a szülők mintaadó szerepe. A szocializáció három lépése – a mintakövetés, az utánzás és az azonosulás – a szülő-gyermek kapcsolatban rendkívül erőteljes. A szociális tanulás elmélete szerint szinte minden viselkedést a környezet alakít (Bandura, 1986). Ennek megfelelően a szülők iskolával kapcsolatban tanúsított attitűdje, viselkedése adja a gyermek iskolával kapcsolatos attitűdjeinek és viselkedésének közvetlen kereteit, de közvetett keretként hatást gyakorol a szülők munkával kapcsolatos viselkedése, és úgy általában minden olyan jellemző, amelyeket fontosnak tartunk a tanulás és az iskolai teljesítmény kérdésében (pl. feladatokhoz való viszony, társas készségek, érdekérvényesítési készség, kommunikációs és konfliktuskezelő készségek, coping stratégiák stb.).

A különböző tőkefajták átörökítése mellett a személyiségfejlődés és a szocializáció korai szakaszának legfontosabb terepe a család, melynek hiányát a legfejlettebb családpótló ellátások sem képesek kompenzálni. A család örömteli, védelmező, bensőséges körülményeket biztosít a fejlődő szervezetnek, életre szóló hatást gyakorolva az egyén kompetencia-érzetére, jólétére, testi-lelki-mentális egészségére – ez pedig az egyik legfontosabb funkciója a családnak. De ahogyan a fénynek van árnyéka, úgy a diszfunkcionális családok „mérgező” atmoszférájából kikerülő gyermeket is „túlélőnek” kell tekintenünk, a szó legprimérből értelmében, ahogyan azt egy katasztrófa, vagy háború túlélői esetében tesszük. A világhírű családterapeuta, Virginia Satir számára a család a világ mikrokozmosza. „Így ha a világot akarjuk megérteni, tanulmányoznunk

kell a családot: hiszen a hatalom, intimitás, autonómia, bizalom és kommunikációs készségek olyan létfontosságú témák, melyek meghatározzák, hogyan élünk a világban. Ha megváltoztatjuk a családot, a világ változik” (Satir, 1999: 15).

A serdülőkor a családi komplexitásban olyan átmeneti szakaszt jelent, amely magával hozza a *szocializációs terepváltást*. A serdülő pozíciója a családi hierarchiában megerősödik, mind nagyobb részben saját maga élhet a tevékenysége feletti ellenőrzés („monitoring”) jogával, ugyanakkor a szülői monitoring fontossága annak protektív, védelmező szerepével nem csökken (lásd a HBSC- és HBSC-alapú kutatások eredményeit, pl. Németh és Költő, 2014; Péntes et al., 2007; Hüse, Szoboszlai és Fábián, 2017). A növekvő kompetenciák és az autonómia mellett megerősödnek a kortárs-kapcsolatok is, melyek ugyancsak átformálják a család belső interakcióit. Ám még ezen átmeneti szakaszban is jelentősek maradnak azok az attitűdök és viselkedésformák, melyeket a szülők egy korábbi életszakaszban alapoztak meg (Cole és Cole, 1997).

A gondoskodó, támogató családi kapcsolat számos fiatalkori viselkedéses és társas-szociális problémára mérséklő hatással van. Azok a fiatalok, akik elégedettek szüleikhez fűződő viszonyukkal, érzelmileg támogatónak, gondoskodónak értékelik azt, kisebb valószínűséggel válnak problémás szerfogyasztóvá, és kevésbé jellemzi őket más problémátünet is. Az ESPAD kutatások adatai ugyanakkor arra utalnak, hogy az érzelmi támogatás nélküli szülői korlátozás csökkent a fiatalok önbecsülését, és növeli a depressziós tünetek előfordulásának esélyét (Elekes, 2014). Az érzelmi támogatás mellett különösen fontosnak tűnik a családi elvárások és szabályok rendszere. Curran (2007) amerikai középiskolások között készült felmérésében az általa vizsgált családi tényezők közül a szülői szabályok és elvárások létét találta a leginkább visszatartó hatásúnak a rizikómagatartások kialakulásával szemben – ezzel párhuzamosan megfogalmazhatjuk ugyanezen elvárás- és szabályrendszer protektivitását az iskolai teljesítmény dimenziójában is.

Virginia Satir pszichoterapeuta felismerte a család és a családi előtörténet szerepét a pszichés problémák kialakulásában, illetve leírta azt, hogy a belső egyensúly szempontjából alapvetően fontos az egészséges önbecsülés, amelynek gyökerei (vagy azok hiánya) szintén a családból erednek. Az alaprendszer az, hogy a gyermek a két szülővel alkotott elsődleges háromszögben tanulja

meg a világban való eligazodást. Itt tapasztalja meg, hogy mire számíthat a környezetétől, hogy milyen cselekvés és viselkedés után várhat megerősítést, és miért kap kritikát. Az így kialakuló alapséma lehet az, hogy a körülöttünk levő emberek szeretnek, és a világ izgalmas, arra vár, hogy megismerjük és felfedezzük, a család pedig a hátunk mögött állva biztat. De lehet az is az alapséma, hogy az egyén csak kritikát kaphat, hogy hiányos az elsődleges háromszög és összekuszálódnak a szerepek stb. Ez pedig elvezet az önbecsülés kérdéséhez. Az alacsony önbecsülésű emberek folyamatosan mások szeretetére és elismerésére vágnak, vagyis arra, amit gyerekkorukban nem kaptak meg. Az egészséges önbecsülés hiánya együtt jár a magabiztosság hiányával, így az illető erősen ad mások véleményére, hajlamos mások útmutatását várni ahelyett, hogy a saját vágyait, valódi belső szükségleteit követné. Ezzel szemben, aki magas önbecsüléssel rendelkezik, az szereti magát, és felismeri mások iránta érzett szeretetét, illetve magabiztos, hiteles és felelősséget vállal az életéért. Az ilyen embereknél erős alapok épültek az autonóm, önkitaljesítő élethez (Satir et al., 2006).

6. A motiváció, aspiráció hatása a tanulmányokra

A motiváció kifejezés egy gyűjtőfogalom, amely az emberi cselekvés háttérét, hajtóerejét fejezi ki. A tudományos és szakmai megközelítésekben a motiváció felelős a viselkedés beindításáért, valamint a motiváció irányítja és tartja fenn a célirányos cselekvést mindaddig, amíg a motiváció ki nem elégül. A motiváció gyökere a szükséglet, illetve a kialakuló hiányállapot kielégítésére irányuló hajtóerő, a drive. Amennyiben a szükséglet nyomán keletkező drive sikeresen csökkenti a hiányállapotot, annak tapasztalata beépül a motivációs bázisba – ez a folyamat a tanulás -, és kialakulhatnak a különböző szokások. A tanulási folyamatba a környezeti ingerek ösztönzőként lépnek be, melyek támogatják a tanulást, de akár helyettesíthetik is a belső motivációt (Szabó, 2004). A biológiai szükségleteket leíró korai elméletek mellé később felsorakoztak a pszichés szükségletekre rámutató források, sőt, a társas-szociális szükségletek, illetve a spirituális szükségletek fontosságát is megállapíthatjuk. Ezeket a tanulás és a kognitív-emocionális folyamatok komplex célrendszerekké kapcsolják össze, melyben sajátos, humánspecifikus motívumok is jelentős szerephez jutnak. A célrendszerek esetében pedig már nem csupán a szükséglet nyomán kialakuló drive lesz fontos, de maga a cél is, amelynek elérésére az egyén törekszik. Ezt a törekvést nevezzük aspirációnak. 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.

Ahogy írtuk, a célok elérésére vonatkozó szándékot, vágyat aspirációnak nevezzük, ám 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. A motivációk egyszerre épülhetnek fel belső erőforrásokból (intrinzik motiváció, melyben a cselekvés maga, illetve a cselekvésben rejlő öröm a cél, és a tevékenység önjutalmazó jellegű), vagy külső ösztönzők (extrinzik motiváció, melynek célja a jutalom, kézzel fogható nyereség elérése, vagy a büntetés, károk elkerülése) által (Fodor, 2007).

A korai kísérletek eredményei arra utaltak, hogy a külső motiváció gyengíti a belső motiváció erejét, azaz a jutalom elveszi a cselekvés örömét (Lepper,

Greene és Nisbett, 1973). Később Deci (1988) rámutatott, hogy a jutalmazásnak két fajtája van. A kontrolláló jutalmazás esetén a cselekvés kontrollja a belsőről valóban a külső oldalra tevődik át, csökken az intrinzik motiváció, a feladatvégzés pedig egyre inkább csak a jutalom miatt történik, egyben elvész a tevékenységben megnyilvánuló öröme, sőt, a jutalmazás aktusa is egyre csökkenő örömeztetést vált ki. Ezzel szemben az információs jutalmazás visszajelzést ad a cselekvés folyamatáról és a teljesítményről (folyamat- és eredménymonitoring, vö. Hüse, 2014), ezáltal a kompetenciaérzést növeli, amely a cselekvés folytatására való ösztönzés mellett erősíti a belső motivációt is.

A tanulási folyamat és készségek kialakításában kiemelkedő jelentőségű a kíváncsiság, amely az alapvető motivációk rendszerébe kapcsolható, és a fejlettebb állatokkal való közös, veleszületett biológiai alapként kezelhető (Hebb, 1975; Atkinson et al., 1999). Különlegessége nem csak abban rejlik, hogy az összes fejlett idegrendszerrel rendelkező élőlény esetében megtalálható, különösen a tanulás szempontjából kiemelten fontos fiatal korban, hanem abban is, hogy a kíváncsiság esetében látványos, ahogy a szervezet biológiai egyensúlya érintetlenül marad, nem alakul ki biológiai szükséglet, miközben az idegrendszeri egyensúly felborulása tisztán érzékelhető (ingerhiány, unalom). Az ember esetében a kíváncsiságmotívum az egyik legerősebb késztetés (Séra, 2000). A kíváncsiságmotívumok továbbá olyan tevékenységre ösztönöznek, amelynek nincs külső, látható jutalma – a tevékenység nem eszköz, hanem céljellegű. A kíváncsiságmotívumokat három jellegzetes csoportba sorolhatjuk (Fodor, 2007):

1. a szenzoros ingerlés iránti szükséglet,
2. általános aktivitás-drive és explorációs késztetés, azaz a környezet felfedezése és az új, izgalmas helyzetek keresése,
3. manipulációs szükséglet, azaz a környezet tárgyaival való babrálás öncélú, vagy vizsgálódó, ismeretszerző szükséglete.

A motivációs bázis nagy csoportját alkotják a humánspecifikus sajátosságok. Ezek két csoportja az elvárások nyomán kialakuló motiváció (igényszint, sikerorientáció, kudarcérvény), illetve a személyes kapcsolatok nyomán kialakuló motiváció (társas helyzetben megjelenő elvárások, visszajelzések, versengés). A jó teljesítményre, sikerre való törekvés a társas fajoknál szociobiológiai elméletek mentén jól magyarázható drive-ot ad (Bereczkei, 1991; 2002; 2003),

és az emberi társadalmak kialakulásában is fontos szerepet játszik az, ahogyan az ember az egyedfejlődése során megtanulja, hogy a környezete miképpen értékeli őt a saját teljesítménye által, és a teljesítmény fokozásával hogyan érhet el kedvezőbb értékelést. Eközben az egyén megtanulja önmagát is a teljesítményén keresztül értékelni, és a teljesítményt állandóan önmaga korábbi, és környezete teljesítményéhez viszonyítja (Barkóczi és Putnoki, 1980).

A teljesítményszükséglet a tanulás révén alakul ki az élet korai szakaszában, majd később, a formalizált tanulás iskolai terébe lépve ez a szükséglet támogatja erősen a tanulást magát. A teljesítményt gyakran az általa elérendő céllal is összekötik: „azért tanulok, hogy mérnök legyek”, „azért dolgozom, hogy legyen pénzem”. Különösen az aspiráció külső, tárgyiasítható formáinál figyelhető meg erős kapcsolat a teljesítménymotívumok és a céltudatosság között.

A teljesítménymotiváció három összetevő függvényeként alakul ki (Szabó, 2004):

1. az egyén általános motivációs állapota, önmagával szembeni igény-szintje,
2. a siker és a kudarc valószínűsége (a feladat nehézsége)
3. a céltárgy vonzereje (az adott területen a sikernek tulajdonított érték, illetve a kudarcnak tulajdonított értékvesztés).

Ezen a szinten a teljesítménymotívum szorosan összefügg a kompetenciával és az énhatékonyság érzetével (Fodor, 2007). Alulbecsült kompetencia és énhatékonyság esetén a kudarckerülő magatartás válik erősebbé. Mivel az önbizalom alapját a sikeresség alkotja, valamint az egyén azon meggyőződése, hogy képes a kudarcaiból tanulni, nem mindegy, hogy az egyén milyen célokat tűz ki maga elé (ambíció), hiszen a kisebb célok kisebb sikert eredményeznek. Az összefüggés matematikai modellje is leírható (Fodor, 2007), miszerint:

$$\text{ÖNBIZALOM} = \text{SIKER} / \text{IGÉNYSZINT}$$

A sikerorientált személyre jellemző, hogy feladathelyzetben és a kritikus szituációkban sikerre tör. Ebben a törekvésében korábbi sikereinek tapasztalatai tovább erősítik, hiszen kialakul az a meggyőződése, hogy ahogy a múltban, úgy most is sikeres lesz. Ez a meggyőződés csökkenti a feladat nehézségéből fakadó aggályokat, amely segíti a célszerű viselkedés megszervezését és

kivitelezését. Az aggodalom helyét átvevő enyhe izgatottság önjutalmazó elem, emiatt a sikerorientált személy kitartó a feladathelyzetben, magabiztos, és a sorozatos kudarcok sem törik le, mivel azokat inkább az erőfeszítés hiányának tulajdonítja (Fodor, 2007).

A kudarckerülő személyiséget képességeihez mérten irreális feladatválasztás és célkitűzés jellemzi. A kudarcot hajlamos a saját képességei hiányának tekinteni, a kudarc hamar letöri, a sikerről pedig nehezen hiszi el, hogy saját magának tulajdoníthatja. Ezért gyakran túl könnyű feladatot választ (elfogadva a siker viszonylagos értéktelenségét), vagy pedig egy másik stratégia mentén túlságosan is nehéz feladatot vállal, amely objektíve nagy eséllyel kudarcos, „másnak se menne”, ezzel kerüli el a kudarcélményt és a szégyenérzetet. Létezik a kudarckerülőknél olyan csoportja is, amelyik optimálisan választ feladatot, ezáltal megbízható és jól teljesítő személyként könyvelhetők el, ugyanakkor szorongók, kiegyensúlyozatlanok, boldogtalanok és az eredményeikkel elégedetlenek (Kulcsár, 1974; Fodor, 2007).

Zárásképpen meg kell említeni még az „A típusú személyiség” vagy „A típusú viselkedésforma” néven ismert, teljesítményorientált viselkedésmintát. Az A típusú viselkedés jellemzői:

1. fokozott készlet az önmaga által választott, azonban rosszul definiált célok elérése érdekében
2. versengésre való hajlam
3. az elismerésre való folyamatos igény
4. több különböző időhatáros tevékenységben való részvétel azonos időben, időzavar
5. a fizikai és mentális tevékenységek végrehajtásának gyorsítására való hajlam
6. átlagon felüli mentális és fizikai éberség (Friedman és Roseman, 1959).

Az „A típusú viselkedés” mögött főként az időbeli sürgetettség érzése, illetve a szabadon lebegő ellenségesség húzódik, mely alatt azonban törekeny önértékelés és nagyfokú bizonytalanság bújlik meg (Urbán, 2017). Fontos megjegyezni, hogy az „A típusú viselkedés” csak meghatározott környezeti feltételek mellett jön létre. Ilyen például a magas elvárások mellett homályos visszajelzések a teljesítményről, a versengés jutalmazása, a versengő

szerepkövetelmények, illetve az időnyomás (Margolis et al., 1983, idézi Urbán, 2017). Az „A típusú személyiségek” erősen teljesítménymotiváltak, egy-
szerre hajtja őket a versenyszellem és terheli a folytonos siker szükségletére
irányuló szorongás. Mindig jól akarnak teljesíteni, csak az eredmény érdekli
őket, ebből fakadóan ambíciózusak és karrierorientáltak. Teljesítményüket ál-
talában a többiekéhez viszonyítják, a legjobbak akarnak lenni, és erős igényük
van arra, hogy megkapják az őket megillető elismerést és státust (Klein, 2001).

7. Vallásosság és iskolai szereplés

Max Weber „A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme” című művében annak okát tárgyalta, hogy az ipari korszak vezető rétegében a protestáns vallásúak nagyobb számban képviseltették magukat, mint a katolikusok. A vallásosság társadalmi életre gyakorolt hatását vizsgálva Weber úgy vélte, hogy a protestantizmus olyan értékeket közvetít hívei felé, amely bizonyos, a gazdasági életben hasznosnak bizonyuló attitűdök elsajátítására hajlamosít, jobban, mint más vallások (Weber, 1934). A modern társadalmak esetében a közoktatás tölti be azt a szerepet, hogy felkészítse a felnövekvő nemzedékeket a társadalomban való boldogulásra – és ezalatt jelentős mértékben a munkaerő-piaci pozíciók betöltését értjük, legyen szó vállalkozóról, vezető beosztású munkavállalóról, vagy az alacsonyabb pozíciók betöltőiről. Felvetődik a kérdés, hogy amennyiben a vallásosság képes befolyásolni a gazdasági és munkaerő-piaci attitűdöket, az ezekhez az attitűdökhöz kapcsolódó tanulási attitűdök esetében vajon mi a helyzet? Ugyancsak érdemes megvizsgálni a vallásos értékek és attitűdök *közvetítőinek* – a vallásos szülői nevelésnek, a vallásos közösségekben való részvételnek, és a vallásos hitnek – a szerepét.

Weber korai eredményeit megerősítő módon Veroff és munkatársai (1962) úgy találták, hogy az Amerikai Egyesült Államokban élő protestáns családok gyermekei jobb iskolai eredményeket tudnak felmutatni, mint a katolikus gyerekek. Ezt elsősorban annak tulajdonították, hogy míg a katolikus anyák hajlamosabbak voltak a verést, mint a büntetés hagyományos eszközét alkalmazni, valamint a jutalmazásban is inkább materiális javakhoz nyúltak, addig a protestáns anyák inkább szimbolikus büntetésekkel reagáltak a rossz teljesítményre – mint amilyen a kiváltságok és engedmények megvonása, vagy a dorgálás. Napjaink motiváció-kutatásának irodalma elkülöníti az külső (extrinzik) és belső (intrinzik) faktorokat, és felismeri az intrinzik faktorok nagyobb hatását az extrinzik faktorokkal szemben (Vallerand et al., 1992; Ryan és Deci, 2000), mélyebb megértését adja Veroff és munkatársai vélekedésének.

A vallásosság (*religiousness*) és az iskola világának összefüggéseit keresve mindenképpen különbséget kell tenni a vallásos részvétel (*religious attendance*) és a vallásos hit (*religious belief*) között. A részvétel esetében hangsúlyos a közösségi vallásgyakorlásban való, valamilyen aktivitással jellemezhető együttműködés, amely pedig a valláson, hiten túlmutató elemeket is

tartalmaz (csoport-normák és értékek elfogadása, közösségi részvétel, kölcsönösség, elvárásoknak való megfelelés, formalizált gyakorlatok stb.), míg a hit esetében inkább az Istennel és a tanításokkal való belső azonosulás a lényeg, de ide tartoznak a hit-felfogások babonás elemei is (Glaeser és Sacerdote, 2002). A vallásosság e két dimenziója közül várhatóan a részvétel lesz az, amelyik egyértelműbben, és feltételezhetően pozitív hatással kapcsolódik az iskolai részvételhez és eredményességhez, ahol többek között az előbb felsorolt „túlmutató elemek” fontosságát szintén számos esetben feltárták már.

Egy másik megközelítésben a vallásosság (*religiousness*) négy szintje írható le. Az első szint a vallási hovatartozás (*religious affiliation*), amely gyakran a születéssel kezdődik, és nem feltétlenül jár együtt elköteleződéssel, sőt, gyakorta passzív vallásosságot takar. A vallásgyakorlás (*religious participation*) a fenti vallásos részvételhez közelítő, második szint. Itt már egyértelmű a vallásos elköteleződés, amely rendszeres gyakorlatokban ölt testet (pl. imádkozás, szent iratok tanulmányozása, szertartások). A harmadik szint a vallásos közösséghez tartozás (*community membership*), részvétel az adott közösség életében – ezen a szinten is meg lehet különböztetni a belsőleg indukált részvételt attól, amelyet a közösség elvárásai indukálnak. Az utolsó szint a legszűkebb értelemben vett, belsőleg megélt vallásosság (*religiousty*), az az attitűdszintű jelenség, amely olyan elemeket tartalmaz, mint az isteni gondviselésbe vetett hit vagy a vallásos értékrend és erkölcs követése (Jarvis és Northcott, 1987).

Glaeser és Sacerdote (2002) pozitív korrelációt tárt fel a vallásos részvétel és a vallásos hit mélysége között, ugyanakkor az erősen ország – azaz társadalomfüggő –, hogy az iskolázottság szintje és a vallásosság milyen módon korrelál egymással. Egyes társadalmakban az iskolázottság negatívan korrelál a vallásos hittel: minél alacsonyabban iskolázott az egyén, annál valószínűbb, hogy hisz a csodákban, a Pokol és a Mennyország létezésében, vagy a Biblia szövegének szó szerinti értelmezésében, míg az iskolázottság növekedésével ez a meggyőződés gyengül. Ugyanakkor a vallásos részvétel (pl. templomba járás) és az oktatás között pozitív összefüggést mutattak ki, melynek az az oka, hogy mind a templomba járás, mind az iskolába járás hasonló szociális készségekkel (mint független változókkal) állhat összefüggésben – például, hogy az egyének mennyire hajlandók részt venni formális tevékenységekben.

Más kutatások egyértelmű pozitív kapcsolatot tártak fel az iskolázottság és a vallásosság között. Barro és McCleary (2002) szerint a vallásos hit magas fokú absztrakciós készséget von maga után, ahogy az iskolai pályafutás során eltöltött évek is az absztrakt gondolkodást fejlesztik – igaz, tudományos megközelítések által –, azaz a szerzők szerint az absztrakciós készségek fejlődése, mint közös háttérváltozó feltételezhető a pozitív kapcsolat mögött.

A tanulási motivációra, absztrakciós készségekre, vagy a formális tevékenységek iránti fogékonyságra gyakorolt pozitív hatásán túl a vallásosság számos olyan attitűdre is befolyást gyakorol, amelyek közvetve befolyásolják a tanulmányi sikereket. A vallásos tanulók kevésbé fordulnak a drogok felé, mint a nem vallásos társaik, vagy azok, akik rendszeresen járnak templomba, ritkábban találhatók meg a szórakozóhelyeken, hiszen a társas kapcsolataik is jobban kötik őket a vallásos érzelműekhez vagy a vallásos terekhez, mint a nem vallásos egyénekhez vagy a nem vallási terekhez (Mooney, 2010). Ezen a ponton igen összetett modelleket alkothatunk a vallásos-templomba járó tanulók pozitív önértékelésére is kitérve, miszerint a vallásukat együtt gyakorló közösségbe tartozás csökkenti a tanuló szociális kirekesztettségét – mely egyik elsődleges forrása az alacsony önbecsülésnek, amely pedig szorosan kapcsolódik a deviálódáshoz – (Kököneyi, 2007), ily módon javul az esélye annak, hogy a megfelelő szociális kapcsolatait kiaknázva a tanuló elkerülje a társas kirekesztést az iskolai térben is.

A vallásosság igen erős faktora a megoldási stratégiáknak (*coping*) és a rezilienciának is. Tanulmányok mutatnak rá a vallásosság védőfaktor-szerepére a rossz pénzügyi helyzetből, pl. a szubjektív és objektív szegénységből (Bradshaw és Ellison, 2010; Krause, 2006), a munkaerő-piaci bizonytalanságokból (Lechner et al., 2013), illetve a leszakadó közösségekhez tartozásból (*living in deteriorated neighborhoods*) (Krause, 1998) fakadó stresszel szemben. A vallási közösségek révén elérhető társas támogatás – a tagoktól kapott tanács és segítség – hatékonyabbnak tűnik, mint a világi környezetből kapott támogatás (Krause, 2006). A vallásosság segítségével az egyén átkeretezheti a problémáit (*reframing*), amely a stresszorokról levezeti a hangsúlyt, és segít a problémák és nehézségek újraértékelésében, amelyben ezek a terhelő tényezők az Isten által adott kihívásokká, tanítássá nemesednek (Pargament és Cummings, 2010).

Az Evangélikus Roma Szakkollégium első kutatása során az akkori hallgatói-oktatói együttműködés figyelme az iskolai motivációra irányult, melyet etnikai szegregált körülmények között élő – azaz a leghátrányosabb helyzetű – roma gyerekek körében mértünk. A vizsgálatok egyik aspektusában megállapítottuk, hogy mintánkban az egyszerűsített Centrality of Religiosity Scale (CRS, Huber és Huber, 2012) révén mért templomba járási intenzitás és az iskolai motiváció (Kozéki és Entwistle, 1986) közötti pozitív összefüggés – hét motivációs dimenzió között szignifikáns –, igazolható. A mintánkhoz tartozó, templomba járó gyermekek motiváltság tekintetében csak egy dimenzió esetében maradtak el több, mint 25%-kal az országos mintától, ugyanakkor a templomba járók értékei négy motivációs terület esetében is meghaladták az országos átlagot (Hüse, 2015).

A vallásosság pozitív hatásai feltételezhetően összegződnek a felekezeti iskolákban, amelyek megválogathatják, hogy diákjaikat kik köréből toborozzák. Ugyanakkor Pusztai (2004) rávilágít a jelen kötet szempontjából fontos tényezőre, miszerint a felekezeti iskolák nem pusztán azért mutathatnak fel jobb eredményeket, mert szelektálnak a diákok között. A felekezeti iskolák jótékony hatása Pusztai szerint kimutatható a hátrányos helyzetű gyermekek körében is. 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. A felekezeti iskolákban is érzékelhető, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei kevésbé ambiciózusak a továbbtanulás terén, mint a diplomások gyerekei, 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).

8. Kutatási eredmények

Ahogy a fentiekben is látható, az iskolai teljesítményt befolyásoló számtalan tényező közül jelen kutatásban kiragadtunk néhányat, hogy speciális mintánkon alaposabban megvizsgáljuk. A vizsgált tényezőket három „forrásból” gyűjtöttük össze: a család, az iskola és a tanulók belső világa. Ezek némelyike, mint például az osztály befogadó és támogató, vagy éppen kirekesztő miliője, a tanárok által nyújtott támogatás, a jövőkép formálása vagy éppen az extra-kurrikuláris sikerek felé vezető lehetőségek biztosítása az iskolán belüli pedagógiai munkával befolyásolható, fejleszthető, módosítható. Némelyiket az iskolával párhuzamosan működő rendszerekben tevékenykedő szakemberek (pl. szociális munkás, lelkész, pszichológus, tanácsadó) munkája révén lehet elérni, mint például a családi kapcsolatok protektív jellegének erősítése, vagy a vallásosság pozitív hatásának kiaknázása. Megint más elemeket az oktatás-és/vagy társadalompolitikai eszközök képesek érdemben befolyásolni, hatékonyabbá tenni – ilyennek gondoljuk például a tananyag minőségét, amely megnehezítheti, de meg is könnyítheti a tanulók erőfeszítéseit, de a munkaerő-piac működéséről sem feledkezhetünk meg: a létező piaci- és kontroll-mechanismusok mennyire nehezítik a fiatalok számára az átmenetet, milyen jövőképet kínálnak, a szülők foglalkoztatása és jövedelemviszonyai révén milyen alapot biztosítanak a családok számára. A későbbiekben részletezett befolyásoló tényezőket a reziliencia kontextusába helyeztük, melyet oly módon is megvizsgáltunk, hogy vajon az eredendő hátrányokon túl fellépő rizikótényezők milyen mértékben járulnak hozzá a reziliencia kialakításához.

Jelen elemzésben csak egy részét aknázhattuk ki a gazdag adatbázisnak – főként terjedelmi korlátok miatt. Arra helyeztük a fő hangsúlyt, hogy milyen háttértényezők mozgatják az eredményességet, s minek köszönhetik sikereiket a programban résztvevő, a program beválogatási eljárása miatt „bizonyítottan” reziliens diákok. A hátrányos helyzetük ellenére kimagasló tehetségekként felvett, tehát reziliensként azonosított diákok közül kik maradnak le és miért a többiektől?

Magyarázott változóinkkal ezért az eredményességet ragadtuk meg. Fontos volt a tanulmányi átlagot megvizsgálni, még akkor is, ha egy képzeletbeli ranglétra tetejéről merítettünk. Egy ilyen kiélezett „versenyhelyzetben” talán még nagyobb a tétje a jó és a kiváló eredmény közötti különbségnek. Ha pedig a

program támogató hatása ellenére is lemarad valaki, akkor fontos feltárni azokat a tényezőket, amelyek ilyen elemi erővel képesek aláásni a program céljait.

Nagy kihívás volt megtalálni azokat a további eredményességi mutatókat, amelyek egy ilyen, extrém módon eredményes tanulói körben is képesek árnyalni a teljesítményt. Ezt egyrészt a szubjektív és objektív tanulmányi eredményesség összevetésével (viszonyított önértékelés), valamint az eddigi legjobb és legrosszabb tanulmányi eredményesség összevetésével (a teljesítmény egyenletessége) igyekeztünk megvalósítani. Ezek a mutatók alkalmasnak bizonyultak arra, hogy általuk pontosabban megismerjük a vizsgált diákok társadalmi háttéréből adódó hátrányok természetét vagy az osztálylégkör, személyes kapcsolatháló hatását a karrierre. Például azt, hogy mely családi és iskolai rizikótényezők felelősek leginkább a teljesítményingadozásokért és a viszonyított önértékelés alacsonyabb fokáért, s mely tényezők támogatják őket. Ez a két mutató amiatt is kulcsfontosságú a hátrányos helyzetű diákok karrierjében, mert a középiskolából kilépve már egyre kisebb szerep jut a tanulmányi eredményességnek általában (Rodgers, 2016; Sági, 2013; Benjamin, 2016; Bócsi, 2016a; 2016b; Gáti és Róbert, 2013; Ceglédi, 2017), de a teljesítmény magas szintjének tartóssága és a saját eredmények elismerésének képessége olyan útravalók, amelyek a felsőoktatásban és a munka világában is határozott kontúrokkal jelölik ki a sikeresség és elkallódás határait. Megvizsgáltuk emellett a kötelező kurrikulumon felüli tevékenységeket is (versenyek, nyelvvizsga, társak korrepetálása, fontos szerepkör az osztályban stb.), amelyek szintén segíthetnek megragadni a magas eredményességi küszöb feletti különbségeket, s amelyek a későbbi boldogulás során egyre hangsúlyosabb szerepet játszanak majd.

Annak érdekében, hogy a számos háttértényezőre kiterjedő vizsgálatunkat jól tudjuk strukturálni, valamint a várható eredmények tekintetében úgy pedagógiai, mint szakpolitikai szinten releváns következtetéseket tudjunk megfogalmazni, az alábbi hipotéziseket alkottuk:

1. Iskolai támogató tényezők (oktatói és peer): A tanulók által észlelt támogatás pozitív, a kirekesztés negatív összefüggést mutat az iskolai sikerességgel.

2. Családi támogató tényezők (megnyílás a szülők előtt, a kapcsolatok tartalma, monitoring): A korábbi eredményekkel összhangban feltételezzük, hogy a szülő-gyermek kapcsolat egyes mérhető dimenzióinak a minőségi kapcsolatot lefedő értékei pozitív együttjárást mutatnak az iskolai teljesítménnyel, amely még a reziliensek között is mérhető különbségeket mutat. A családi háttér pszichoszociális jellemzői (melyek közül a HBSC kutatás által operacionalizált bizalomteli kapcsolódás, szülői monitoring és szülői támogatás elemeket vetjük vizsgálat alá) látványos összefüggést mutatnak akkor is, ha a tanulmányi sikeresség szempontjából erősen válogatott sokaságot vizsgálunk. Összhangban a korábbi vizsgálatainkkal, azt várjuk, hogy ebben az anyai részről erőteljesebben nyilvánul meg az együttjárás, mint az apai részről.
3. Egyéni támogató tényezők (reziliencia, mindenhatóság, vallás): Bár a vizsgált minta egésze nagy valószínűséggel reziliensnek tekinthető, a mintán belül is létezhetnek a rezilienciának fokozatai. Feltételezzük, hogy a reziliencia-skálán mért eredmények összefüggést mutatnak a tanulmányi eredményekkel, tanuláshoz kapcsolható sikerekkel. Úgy véljük, hogy minél inkább él a tanulóban az a meggyőződés, miszerint az életben való boldoguláshoz az iskola-konform viselkedés vezet, annál erőteljesebben jelentkezik a szabályok követésének gyakorlata. Feltételezzük továbbá, hogy a vallásos tanulók jobb tanulmányi eredményeket mutathatnak fel, mint nem vallásos társaik. A különbség a vallásos részvétel esetében jobban megragadható, mintha csak a hitbéli kérdésekre fókuszálunk.
4. Rizikótényezők: A tanulók által korábban megélt, megterhelő életesemények a speciális mintánkban az ún. ugródeszka-jelenséghez vezetnek, vagyis ezen rizikótényezők akkumulálódása magasabb teljesítménnyel járnak együtt.

8.1. Anyag és módszer

A nem reprezentatív vizsgálat mintája egy megyeszékhelyi gimnázium felzárkóztató és tehetséggondozó osztályának (Arany János Tehetséggondozó

Program) öt évfolyamán, csaknem teljes körűen jött létre (138 fő). Ez a teljes osztálylétszám 89,0 százaléka (9.AJTP/C 33 fő; 9.C 36 fő; 10.C 25 fő; 11.C 31 fő; 12.C 30 fő)¹⁵. A program kistélepülésen élő hátrányos helyzetű tehetséges tanulók tehetséggondozását végzi több középiskolában 2000 óta. A cél a diákok felsőoktatásba juttatása egy speciális, bentlakáson alapuló pedagógiai program segítségével. A program különlegességét az adja, hogy ötvözi a hátránykompenzálást a tehetséggondozással (Fehérvári és Liskó, 2006). Mindez egyúttal egy reziliencia szemszögű vizsgálatra is alkalmassá teszi a program résztvevőit.

Kutatási kérdéseink operacionalizálásakor az 1. táblázatban feltüntetett forrásokra támaszkodtunk. A kérdéseket egy egységes, komplett kérdőívbe rendezve kapták meg a diákok.

¹⁵ A vizsgálatot valójában három független mintán végeztük el. Az első mintánkat általános iskolai tanulók körében gyűjtöttük – ebbe a megyeszékhely és a perifériális kistélepülés egy-egy iskolájának felső tagozatos osztályaiból kerültek be gyerekek. A második mintát a kötetben elemzett, középiskolai felzárkóztató és tehetséggondozó osztályainak tanulói alkották. A harmadik mintát a Debreceni Egyetem Egészségügyi Kara és a Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak körében gyűjtöttük, ezen belül megalkottunk egy szakkollégiumi almintát is (141 fő, ebből szakkollégista 29 fő). A szakkollégiumi almintát természetesen javarészt az Evangélikus Roma Szakkollégium hallgatóiból verbuválódott. Jelen kiadványban a középiskolai adatfelvétel eredményeinek közlésére szorítkozunk, a másik két mintával kapcsolatos tapasztalatok a későbbiekben kerülnek publikálásra. A kvantitatív felmérés mindhárom almintán ugyanazon logikai szál mentén összeállított kérdőíven alapult, amely természetesen az adott oktatási szint és az érintett tanulók sajátosságainak megfelelően helyenként módosult. A módosíthatatlan elemek esetében adatszintű összehasonlításra is lehetőség nyílik, míg a módosított elemek esetében az eredmények összevetése célszerű, noha a minták nem-reprezentatív volta miatt mindkét típusú összevetés érvényessége korlátozott, csak a mintára érvényes.

1. táblázat. A kérdőív elemei és forrásai

A kérdőív elemei	Az alkalmazott kérdések	Források
Családi háttér, szülő-gyermek kapcsolat	A HBSC vizsgálatok szülő-gyermek kapcsolatra irányuló kérdései	Németh és Köllő (2014)
Személyes célok	Személyes célok vizsgálata kérdőív	Stöber (2002)
Reziliencia	John Henry Active Coping Scale (JHAC12), 10 ítemes Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10) magyar validált változata	James et al. (1983); Connor és Davison (2003) módosítva Campbell-Sills és Stein (2007) által, Járai et al. (2015)
Tanulmányi sikeresség	saját összeállítás a CHERD-Hungary kérdőívei nyomán	TERD kutatás (The Impact of Tertiary Education on Regional Development OTKA T-69160). Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás
Attitűdök	saját összeállítás	-
Érzékelt támogatás és kirekesztés	QSL; valamint Lénárt (2017) ötlete nyomán saját összeállítás	Farnicka et al. (2014), módosítva Fónai és Hüse (2018) által; Lénárt (2017)
Az iskola hasznossága, mindenhatósága	saját összeállítás	-
Vallásosság	CRS – Central Religiosity Scale	Huber és Huber (2012)
Megterhelő életese-mények	RÉS – Rövidített Életese-mény Skála	Hüse, Huszti és Takács (2016)

8.2. A felmérés eredményeinek leíró áttekintése

8.2.1. Családi kapcsolatok

A megkérdezett tanulók életkora 14-19 év közé esett, az életkori átlag 16 és fél év volt. A fiúk a megkérdezettek valamivel több, mint negyedét adták (28,5%; 39 fő), a lányok aránya 71,5 százalék volt (98 fő). Az Arany János Tehetség-gondozó Program (AJTP) úgynevezett „nulladik” évfolyammal indul, ebbe az osztályba 30 gyermek jár. További 34 fő kilencedikes, 24 fő tizedikes, 28 fő tizenegyedikes, valamint 22 fő végzős tanuló töltötte ki a kérdőívet, ezzel 99 százalék feletti kitöltési arányt értünk el ebben az osztálycsoportban.

A város határain túl is komoly megbecsülésnek örvendő közép fokú oktatási intézmény nagy vonzáskörzettel rendelkezik, így nem meglepő, hogy az AJTP-s osztályok beiskolázásában is nagy szerepet kapnak a vidéki tanulók. Mivel a program célja, hogy segítse a hátrányos helyzetű, tehetséges diákok továbbtanulását, nem meglepő, hogy a mintánk 68,9 százaléka (93 fő) a leghátrányosabb helyzetűek közé sorolt településről érkezett. (Lakóhely LHH-s besorolása (240/2006. (XI. 30.) Korm. rendelet melléklete szerinti hátrányos helyzetű települések, azaz a társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott VAGY az országos átlagot legalább 1,75-szörösen meghaladó munkanélküliséggel jellemezhető települések.)

A települési-földrajzi hátránnyal induló tanulók beazonosítása mellett a kutatásunkban egy általánosan elterjedt, egyszerű kérdéssel mértük a tanulók becsült anyagi helyzetét („Hogyan jellemeznéd családotd anyagi helyzetét?”). A válaszokból kiderül, hogy a megkérdezettek tizede éli meg csupán azt, hogy mindenük megvan, és még a jelentősebb kiadásokra is telik (pl. külföldi utazásokra), vagy képesek megtakarítani bizonyos összegeket (10,9%). A válaszadók túlnyomó többsége nem él meg a mindennapi szükségletekben hiányt, ugyanakkor a nagyobb kiadásokat nem engedheti meg magának a család (78,3%). A kérdőívet kitöltő tanulók tizede időnként mindennapi nélkülözéssel kényszerül szembenézni (10,9%). Senki nem számolt be arról – pedig volt ilyen válaszlehetőség is –, hogy a nélkülözés a mindennapok része családjukban. Az Ifjúság 2016 kutatásban résztvevő gimnazisták körében összesen 3,4% azok aránya, akik arról számoltak be, hogy hónapról hónapra anyagi gondjaik

vannak vagy nélkülözések között élnek, s további 29,1%¹⁶ arról, hogy éppen hogy kijönnek a jövedelmükből (Bocsi, 2018).

2. táblázat. A szülők iskolai végzettsége (%)

	AJTP		Ifjúság 2016 (gim- nazisták)*
	Apa	Anya	Apa
kevesebb, mint 8 osztály	2,2	1,4	5,1
befejezett általános	24,6	16,7	
szakmunkásvizsga	25,4	28,3	31,4
szakközépiskola	21,7	24,6	36,8
technikum	3,6	0,7	
gimnázium	6,5	13,8	
főiskola	7,2	7,2	21,4
egyetem	0,7	5,1	
nem válaszolt	2,9	0,7	5,3
nem tudja	5,1	1,4	
Összesen	100	100	100

N_{AJTP apa}=134, N_{AJTP anya}=137, N_{Ifjúság 2016 gimnazisták}=777

*Forrás: Bocsi, 2018

A szülők iskolai végzettségének mintán belüli megoszlása is hűen tükrözi a vizsgált diákok társadalmi heterogenitását, illetve a hazai kurrens gimnáziumok tanulói átlagához képest kirajzolódó hátrányokat (Bocsi, 2018). Az apák

¹⁶ A kérdésre válaszolók arányában. Nem tudja/nincs válasz: 105 fő a 776-ból.

negyede, az anyák csaknem ötöde nem szerzett középfokú végzettséget sem, míg az Ifjúság 2016 kutatás gimnazistákra vonatkozó adataiban mindössze 5,1% ugyanez az arány. Jellemző a szakmunkásvizsga és a szakközépiskolai végzettség, a továbbtanulási belépőnek számító gimnáziumi érettségije az apák 6,5 százalékának, az anyák 13,8 százalékának van. Az apákat tekintve az érettségizettek aránya (31,8%) összességében alulmarad az Ifjúság 2016 gimnazistáihoz képest (36,8%), s ettől még nagyobb a lemaradás az apák diplomázottságában. A felsőfokú végzettséget szerzett apák aránya 10 százalék alatt marad, és az anyák esetében is csak kevésbé haladja meg a 10 százalékot. Összességében tehát feleannyi a diplomás apa, mint az Ifjúság 2016 kutatásban megkérdezett gimnazisták körében (Bocsi, 2018) (2. táblázat).

3. táblázat. A szülők munkaerő-piaci státusza (%)

	Apa	Anyá
alkalmazott	44,9	65,9
közmunka	10,9	13,8
nincs állása	6,5	8,7
GYES, GYED	–	1,4
nyugdíjas	2,9	0,7
vállalkozó	10,9	3,6
nem él vele	8,7	2,2
elhunyt	10,9	0,7
nem válaszolt	4,3	2,9
Összesen	100	100

N_{apa}=132, N_{anya}=134

A szülők iskolai végzettségének megfelelően alakulnak a foglalkoztatási viszonyaik is. Az apák mintegy fele rendelkezik a nyílt munkaerőpiacról

származó jövedelemmel, ennek a csoportnak ötöde vállalkozóként tevékenykedik, a többiek alkalmazottak. Az anyák 65,9 százaléka alkalmazott, a vállalkozók aránya igen alacsony. Számottevő a közmunkások¹⁷ aránya is – a közmunkaprogramban résztvevő szülők aránya igen erősen utal a jelentős jövedelemhiányra. Az apák esetében a külön élők és elhunytak összesített, csaknem 20 százalékos aránya – kiegészítve a külön élő és elhunyt anyák alacsony arányával – ugyancsak jövedelemhiányos családi háttérre utal (3. táblázat).

8.2.2. Családi kapcsolatok, szülő-gyerek kapcsolatok minősége

A családban élő gyermekek és fiatalok életminőségét alapvetően meghatározza az, hogy milyen viszonyt tudnak kialakítani a körülöttük élőkkel. A társas kapcsolatok általános jelentőségén túl a HBSC (*Health Behaviour in School-Aged Children*, az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartására irányuló, periodikusan ismétlődő nemzetközi vizsgálat), és az azon alapuló kutatások sora bizonyította, hogy a gyermekek és fiatalok egészségmagatartását a társas kapcsolatok minősége erőteljesen befolyásolja. Különösen az anyával való *bizalmas kapcsolat* erőssége bír protektív jelleggel. A bizalmas kapcsolatok erősségét részben a kapcsolat *nyitottságával* (milyen könnyen tudja a fiatal megbeszélni az őt foglalkoztató vagy zavaró dolgokat a kapcsolathálója egyes tagjaival) és a szülőkkel megosztott ismeretek *mélyiségével* (mennyit tudnak a szülők a megkérdezett életében fontos dolgokról), azaz a *szülői monitoringgal* mértük.

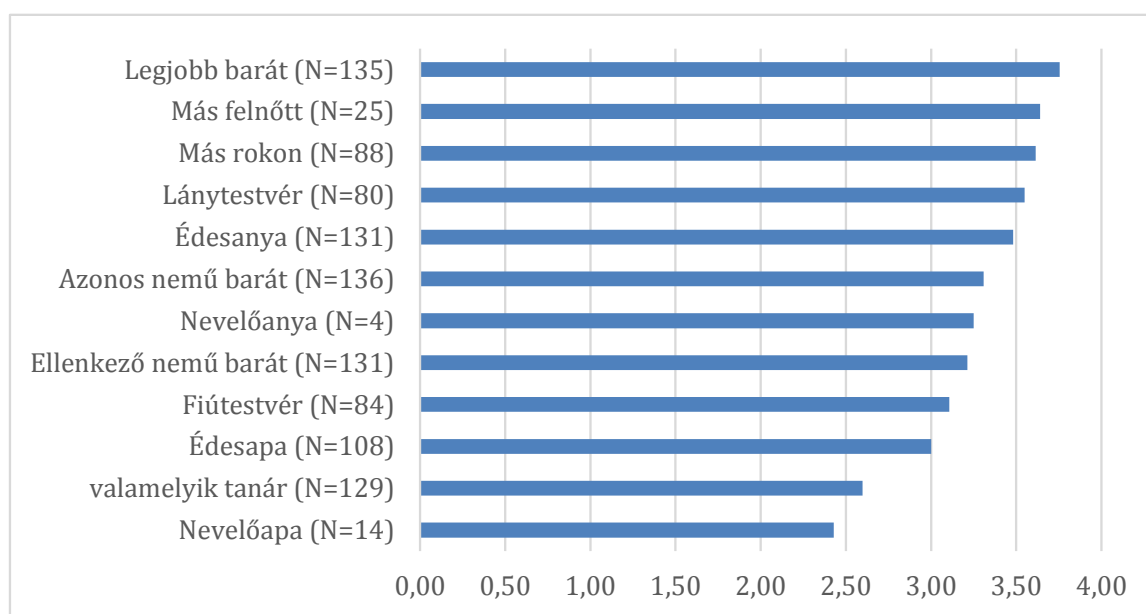
A kapcsolatok nyitottságát a kapcsolatháló változatos tagjaira vonatkozóan, négyfokú skálán mértük, ahol az egy jelentette azt, hogy a megkérdezett nagyon nehezen tudja megbeszélni az illetővel az őt érintő ügyeket, a négy pedig ennek ellenkezőjét, a nagyon könnyű kapcsolódást jelezte. Az 1. ábrán az átkódolás nélkül közölt átlagok jól tükrözik, hogy a fiatalok legnyitottabb kapcsolatát a legjobb barátjuk jelenti. Ez nem meglepő eredmény, ugyanakkor szokatlan, hogy rögtön ezután két felnőtt-kategória következik, majd ezt követően negyedik a lánytestvér (ne feledjük, túlnyomó részt lányokból álló mintáról van szó!) és ötödikként az édesanya, aki a korábbi kutatások szerint

¹⁷ „A Belügyminisztérium közfoglalkoztatásra vonatkozó adatai szerint a közfoglalkoztatásban részt vevő személyek havi átlagos száma 145 445 fő volt 2018. áprilisban.” (Belügyminisztérium, 2018: 3).

meghatározó személy a gyermek lelki egészsége szempontjából. Az eredmények értelmezéséhez hozzátartozik, hogy a nevelőapára vonatkozóan 14 fő, nevelőanyára 4 fő, valamint más felnőttre vonatkozóan pedig csak 25 fő adott választ erre a kérdésre – így ezen adatok megalapozottsága elmarad a többitől.

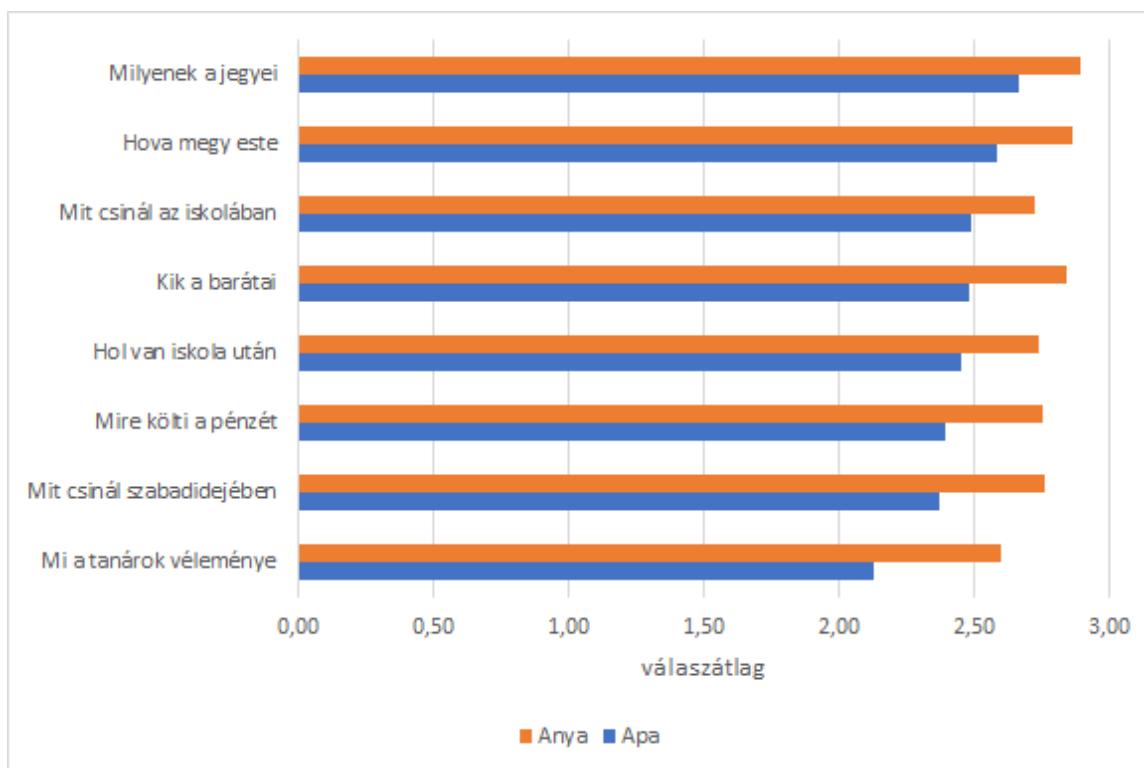
Az eredményeket tekintve összességében elmondható, hogy a megkérdezettek zöme jó, sőt, kifejezetten nyitott kapcsolatot ápol a kapcsolati hálóját képező több személlyel is.

1. ábra. A bizalomteli kapcsolat („könnyű megbeszélés”) választátlagai



A szülői monitoring esetében a HBSC és HBSC-alapú kutatások fényében azt vártuk, hogy az anyai monitoring a mintánkban is erősebb, mint az apai. Az eredmények megerősítették az előzetes várakozást. A 2. ábráról leolvasható, hogy az anyai monitoring erőssége minden egyes kérdésben meghaladja az apák által birtokolt információk tényét a megkérdezett fiatalok véleménye szerint. Az átkódolatlan skálán az egy jelentette azt, hogy a gyerek szerint a szülő semmit sem tud az adott kérdésről, a kettő jelentette azt, hogy keveset tud, a három pedig azt, hogy a szülő sokat tud a kérdéses dologról. A választátlagok alapján kijelenthetjük, hogy a szülők legjobban a gyermekük jegyeiről és esti időtöltéséről informálódnak, legkevésbé pedig a tanárok véleményéről, a szabadidejükről és pénzfelhasználási szokásaikról alkotnak képet.

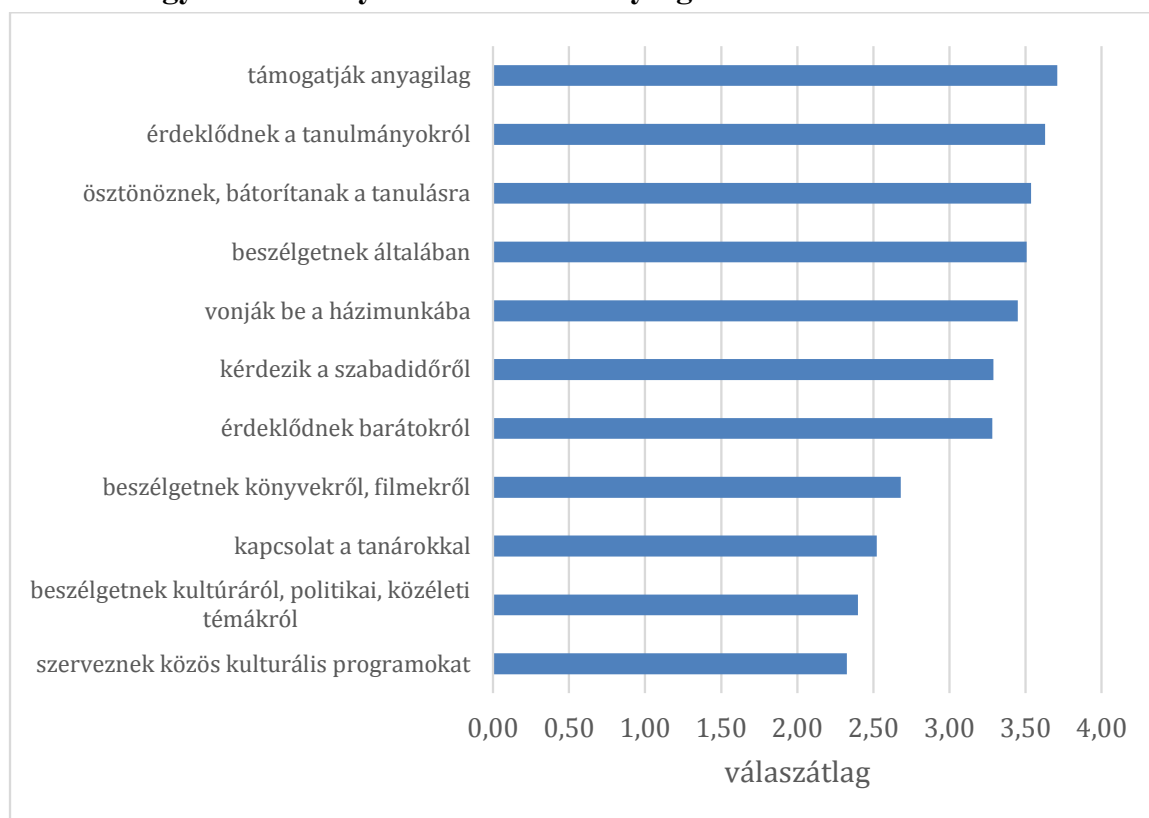
2. ábra. Mennyit tudnak a szülők a gyerekeikről?



$N_{\text{anya}}=135$, $N_{\text{apa}}=117$

A szülők gyerekeikre irányuló tevékenységének intenzitása is meghatározó úgy a gyerek lelki-mentális jólléte, mint egészségmagatartása, vagy iskolai szereplése terén. Az egyes tevékenységek intenzitásának mérésére négyfokú skálát alkalmaztunk, ahol az egy jelentette a „soha” válaszlehetőséget, a kettő a „ritkán”, a három a „gyakran”, a négy pedig a „nagyon gyakran” válaszokat. A válaszadók szerint a szüleikre legkevésbé a kultúrához köthető cselekvés jellemző – ez magába foglalja az ilyen témákról való beszélgetést, és a programok szervezését is. A szülői tevékenységek közül ezzel szemben kiemelkednek a feladatorientált tevékenységek – tanulással, házimunkával összefüggően –, de mindközül az elsődleges az anyagi támogatás nyújtása (3. ábra).

3. ábra. A gyerekre irányuló szülői tevékenység intenzitása



N=138

8.2.3. Életcélok

Az életcélok felméréséhez Stöber (2002) személyes célok vizsgálatára kidolgozott kérdőívét alkalmaztuk. A kérdőív nyitott kérdésként kérdez rá a személyes célokra, majd több szempontból értékelte azokat, mely értékeléshez előre meghatározott intervallumú skálákat kínál fel. Ezen skálákon fejezheti ki a megkérdezett, hogy számára ez a cél mennyire fontos, mekkora a megvalósulás esélye, mennyire konkrét a cél, illetve az iskola és a szülők mennyire támogatják őt a célok elérésében. Egy további változót az életkor jelent, amelyben a megkérdezett megbecsüli, hogy az általa jelölt célt hány éves korában éri majd el. Ilyen módon a Stöber-féle kérdőív alkalmazásával három személyes célról gyűjtöttünk adatokat.

Az eredmények értékeléséhez a nyitott kérdések szöveges változóit utólag homogén csoportokba soroltuk, bekódoltuk. Az első homogén csoportba kerültek a közép- és felsőfokú tanuláshoz, iskolai teljesítményhez, diplomaszerzéshez és a munkaerőpiachoz kapcsolható célok. Ezeket *operatív céloknak*

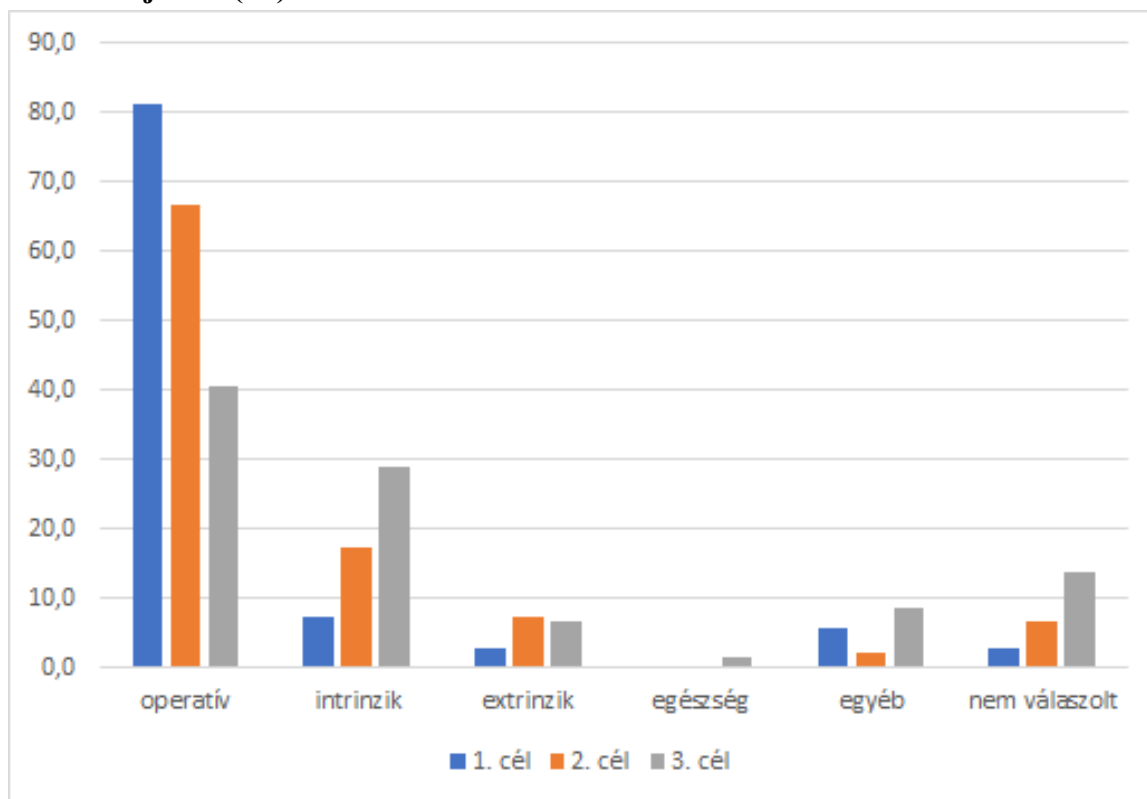
neveztük el. Három további csoportot Kasser és Ryan (1993) Aspirációs Index Kérdőíve hét alskálájából alkotott 2+1 faktorból alakítottunk ki, mivel feltételeztük, hogy ezek a csoportok jól elkülöníthetően megjelennek a nyitott kérdésekre adott válaszokban is. Tartalmilag ezek az alábbi cél-típusokat tartalmazzák:

- *Intrinzik* (belső jellegű) céloknak tekinthető: a *személyes növekedés*, a *tartalmas kapcsolatok* és a *társadalmi hasznosság/elköteleződés*.
- Az *extrinzik* (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.

Ötödik homogén csoportunkba a fenti csoportokba be nem sorolható célmegnevezések kerültek.

A homogén csoportok legnagyobbika nem meglepő módon az operatív célok csoportja. Iskolai teljesítmény és nyelvvizsga, egyetemre való bekerülés, szakma megszerzése és elhelyezkedés állnak első helyen a középiskolás fiatalok célrendszerében. Vélhetően a feléjük irányuló elvárások is ezt erősítik – gondoljunk csak vissza a szülői monitoringra, a szülők gyerekekre irányuló tevékenységeire, hogy éppen olyan elemek állnak elől a listákon, amelyek a fiatalok „operatív céltudatosságát” erősítik. A megfigyelt célrendszer második jelentősebb eleme az intrinzik céloké, amely ugyan az összes célmegnevezés (mindhárom említés, összevontan) nagyjából 15 százalékát teszi ki csupán, ám az említések sorszámaival arányosan növekszik az ide sorolható elemek megjelenésének intenzitása, egészen a 3. említés 29,0 százalékáig, amely már megközelíti az operatív célok 40,6 százalékos arányát. Ezen a csoporton belül legnagyobb arányban a családalapítás és a harmonikus/hasznos élet megjelölése szerepelt. A többi homogén csoportba elhanyagolható mennyiségű elem került (4. ábra).

4. ábra. A homogén csoportokba sorolt életcélok arányának alakulása az említés sorrendjében (%)



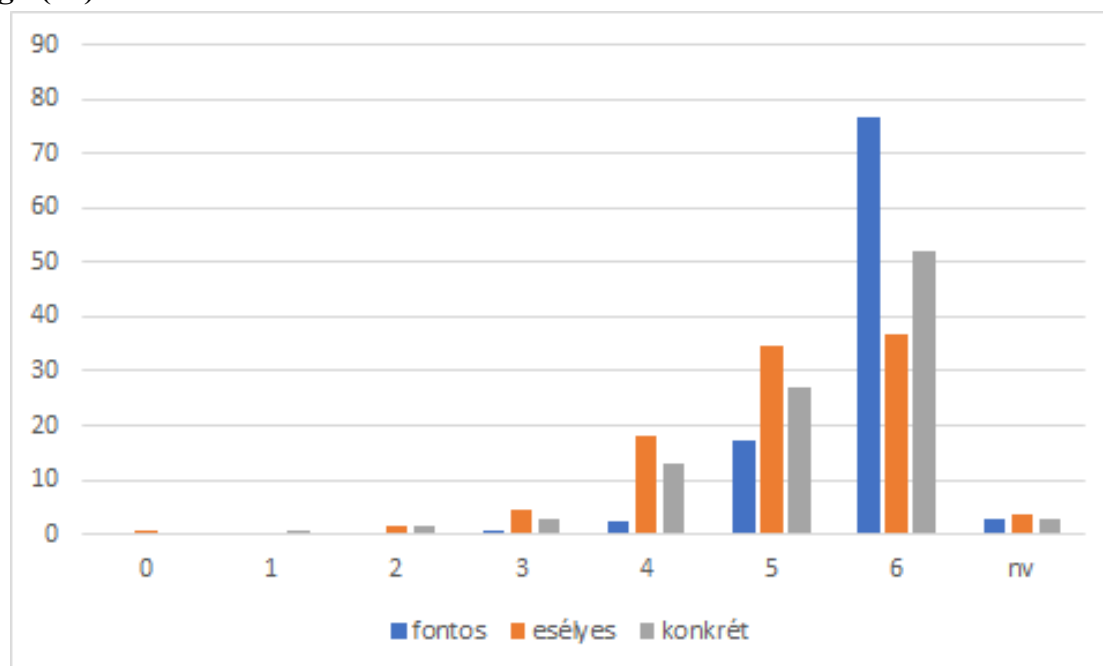
N=138

Az említésre kerülő célok attribútumait három szempontból vizsgáltuk meg. Az elsőként említett cél esetében (ahol az operatív csoport részaránya 81,2%) a cél *fontossága*, a megvalósulás *esélye*, valamint az említett cél *konkrétsága* egymást jól kiegészítő attribútumai, és egymást jól kiegészítő módon alkotják az első vizsgálati szempontot. A második szempontot a tanuló által érzékelt *támogatás* (iskola és szülők) adja. A harmadik szempont az a becsült életkor, amikor a tanuló elérni véli az említett célt.

Az 5. ábrán jól látható, hogy az elsőként említett, túlnyomórészt operatív célokat a diákok kiemelkedően fontosnak tartják. A fontosság attribútumának reprezentálására szolgáló hétfokú skálán (0-6) a megkérdezettek 76,8 százaléka jelölte a célt a lehető legfontosabbnak (6), további 17,4 százalékuk kiemelkedően fontosnak (5). Az első említésről lévén szó, ez az eredmény megfelel a várakozásnak, hiszen nem azt várjuk el egy átlagos megkérdezett diaktól, hogy a hosszú távú céljairól való érdeklődésre elsőként nem egy számára kiemelkedően fontos dolgot említ.

Az viszont már jól látható, és meglehetősen sokat elárul a megkérdezett diákokról, hogy ennek a kiemelkedően fontosnak tartott életcélnek mennyivel kisebb valószínűséget adnak. A 4-es és 5-ös említések számottevő aránya mellett a lehető legvalószínűbb esélyeket kifejező 6-os valószínűség-bebecslés aránya éppen fele a 6-os fontossági említésekének. Azt nem mondhatnánk, hogy a megkérdezetteink pesszimisták lennének, hiszen a válaszok 89,9 százaléka a közepes (3, azaz “vagy megvalósul, vagy nem”) valószínűségnél kedvezőbb várakozásra utal, de azért az sokatmondó, hogy a fontosság attribútumának értékei ilyen nagymértékben meghaladják az esélyesség értékeit. A különbség sok háttér-tényezőből fakadhat, és azt sem egyszerű megítélni, hogy inkább jó (teljesítményre serkent), vagy inkább rossz (mentális teher, pesszimista beállítódás) ez a helyzet.

5. ábra. Az elsőként említett cél fontossága, megvalósulási esélye és konkrétsága (%)



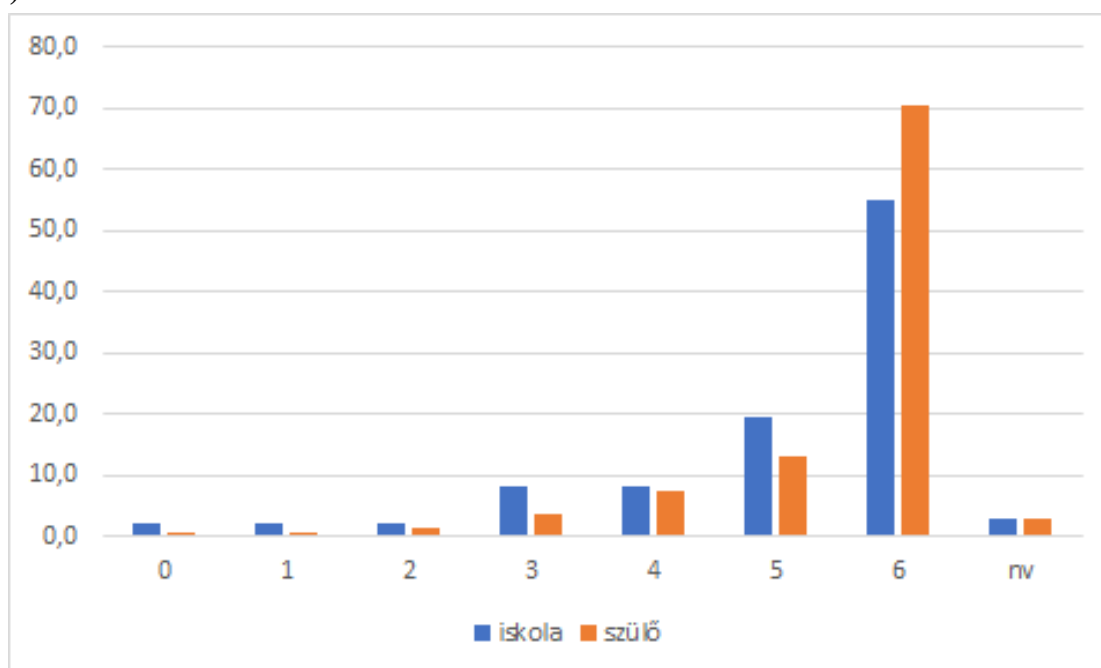
$N_{\text{fontos és konkrét}}=134$, $N_{\text{esélyes}}=133$

A célok konkrétsága esetében meglepően alacsony a legmagasabb értékelések aránya (52,2%). Ez azért meglepő, mert külső szemlélőként kevés konkrétabb célt tudunk elképzelni, mint a középiskolás fiatalok előtt álló érettségit, nyelvvizsgát, egyetemi továbbtanulást. Ennek magyarázata éppen ez utóbbi, a továbbtanulás lehet: mint cél, nagyon fontos, hiszen manapság a gimnáziumi

érettségi önmagában értéktelen, kizárólag a továbbtanuláshoz vezető „úti paszusként” van értelme beszélni róla, ugyanakkor valószínűleg az még nem elég konkrét a megkérdezett diákok számára, hogy melyik egyetemen, milyen szakon szeretnének/fognak továbbtanulni, sőt, talán még a pályaválasztásuk is meglehetősen ködös.

A támogatás attribútumait vizsgálva láthatóvá válik, hogy a megkérdezett diákok túlnyomó többsége kifejezetten erős támogatást érz a iskola és a szülők részéről is. Nem meglepő, hogy az iskolai támogatáshoz képest a szülői támogatást – annak személyes és személyre szabott, valamint közvetlen és közvetett módon megnyilvánuló módja mellett – valamivel több tanuló éli meg igen intenzíven.

6. ábra. Az iskola és a szülők érzékelt támogatása az említett (1.) cél elérésében (%)



N=134

A célok utolsó attribútuma az elérésük becsült életkora volt. A megkérdezettek 50 százaléka úgy becsülte, hogy az elsőként említett célját 19-20 éves korában eléri. A megkérdezettek 97,8 százaléka becsülte úgy, hogy az elsőként említett célt maximum 30 éves koráig eléri. Akár az operatív, akár az intrinzik célokat tekintjük, ez a becslés reális idő-érzékelésről tanúskodik.

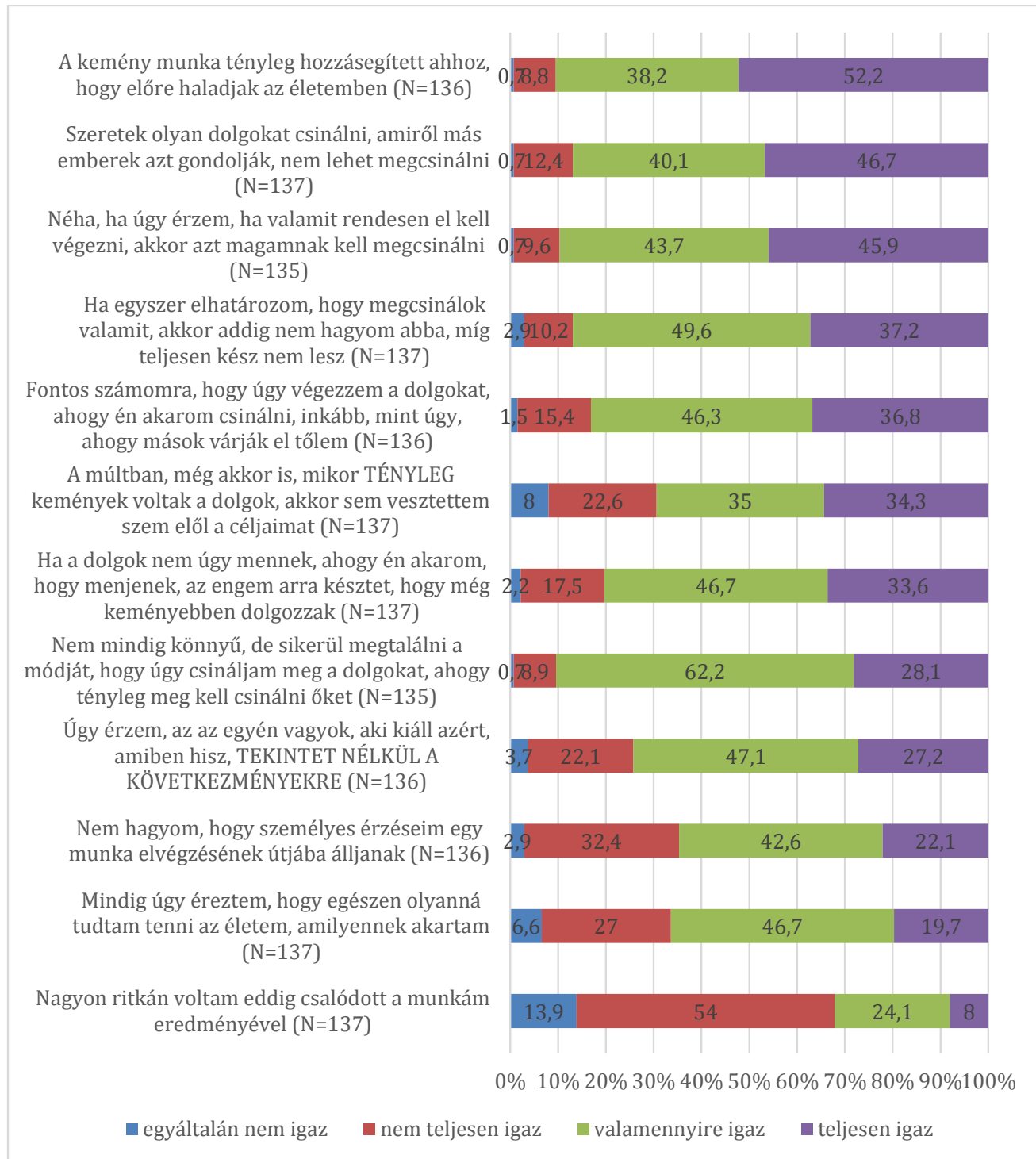
8.2.4. Reziliencia

A John Henry Active Coping Scale (JHAC12) saját fordításban került felhasználásra, hazai validálásáról nincs tudomásunk. A skálán elért magas pontszámok (a medián felett) a pszichoszociális környezeti stresszel szembeni erős ellenállást, a mentális és fizikai erőteljességet és a személyes hatékonyság erős érzékelését jelzik. Ugyanakkor az alacsony szocio-ökonómiai státusz mellett komoly egészségveszélyeztető tényezőként tartják számon a JHAC12 teszten elért magas pontszámot, mivel együtt jár a magas vérnyomással, különösen a férfiak esetében, akik, úgy tűnik, hajlamosak a saját egészségüket megkárosító módon küzdeni a társadalmi érvényesülésért (James et al., 1983; 1987; 1992; Dressler et al., 1998; Subramanyam et al., 2013).

A megkérdezettek a 12 állítással kapcsolatban négyfokú Likert-típusú skálán fejezhetik ki egyetértésüket, ahol az: 1 = egyáltalán nem igaz (rám), 2 = nem teljesen igaz, 3 = valamennyire igaz, 4 = teljesen igaz.

A 7. ábrán a „teljesen igaz” válaszok alapján rendeztük sorba a skálakérdéseket, mivel ez a határozott válasz jelzi legszemléletesebben, hogy az adott item jellemző-e a megkérdezettre. A kemény munkára való hajlandóságra válaszoltak a legtöbben „teljesen igaz”-zal (52,2%), ezt követi a magas elszántság akár a lehetetlennek tűnő dolgokkal szemben is (46,7%), ami önmagában jelentős erőtartálékokról és eltökéltségről tanúskodik. Ugyanakkor az utolsó helyre került a munkájuk eredményével való elégedettség (8%) és az életük saját akaratuk szerinti megformálása (19,7%), valamint annak elkerülése, hogy az érzelmeik munkájuk útjába álljanak (22,1%). Ebből az erőfeszítések és az eredmények közötti szakadék olvasható ki, amely azt a pedagógiai üzenetet hordozza magában, hogy segíteni kell a befektetett energia hatékonyabb megtérülését, kiaknázva a tanulók erőfeszítésekre való hajlandóságát, amelyből láthatóan sok mozgósítható tartalékkal rendelkeznek. A megvalósításnál ugyanakkor érdemes figyelembe venni azt az eredményt, hogy nem elhanyagolható az önállóság igényére utaló állításokra határozottan válaszolók aránya.

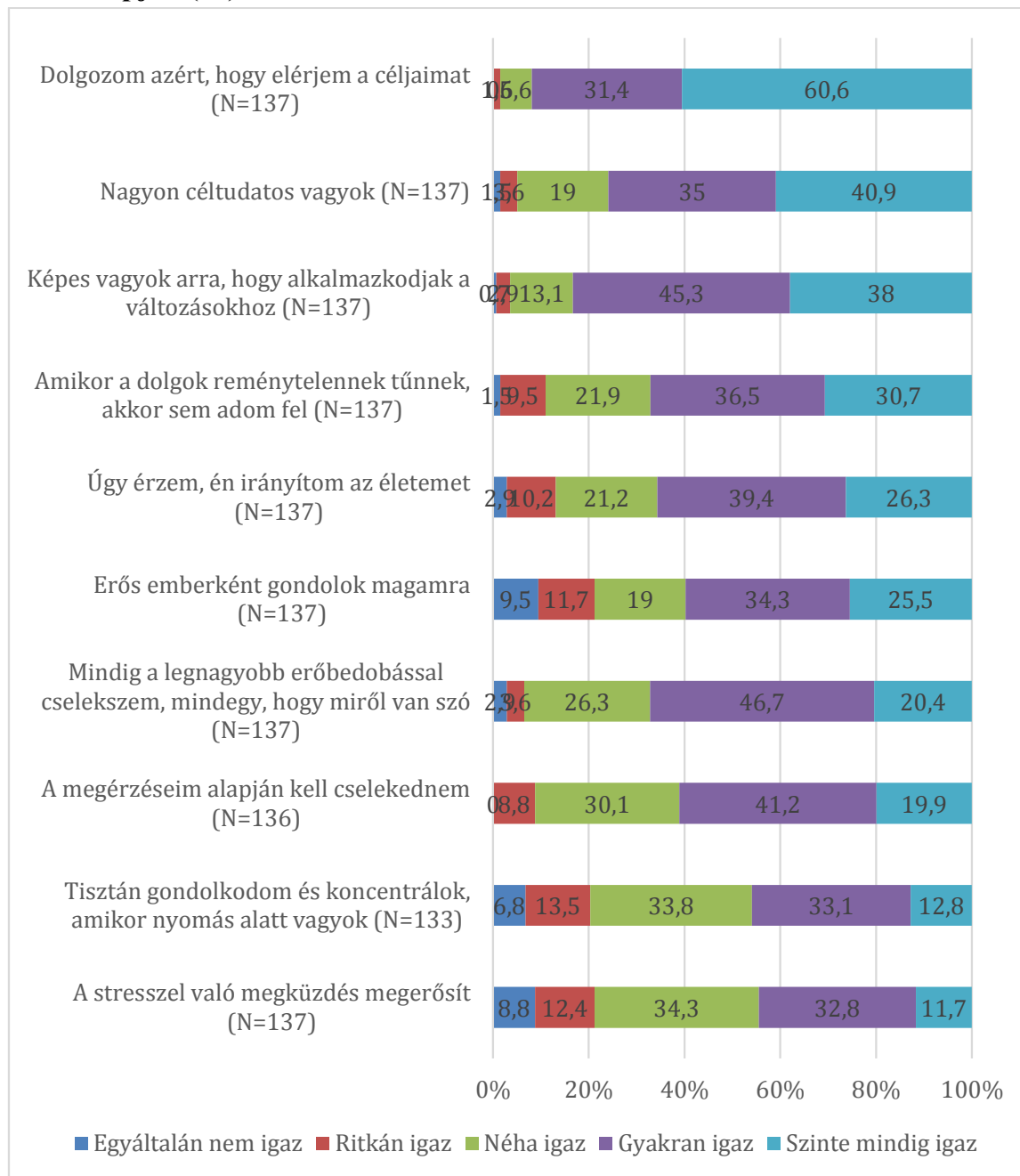
7. ábra. A tanulók rezilienciája a John Henry Active Coping Scale (JHAC12) alapján (%)



A lelki ellenálló képesség egy másik nemzetközileg elismert mérőeszköze a Connor-Davidson reziliencia skála (Connor és Davidson, 2003), amelynek a

10 ítemes validált verzióját alkalmaztuk (Járai et al., 2015). A mérőeszköz segít megismerni, hogy a tanulók mennyire sikeresen küzdenek meg a stresszel.

8. ábra. A tanulók rezilienciája a Connor-Davidson (CD-RISK 10) reziliencia skála alapján (%)



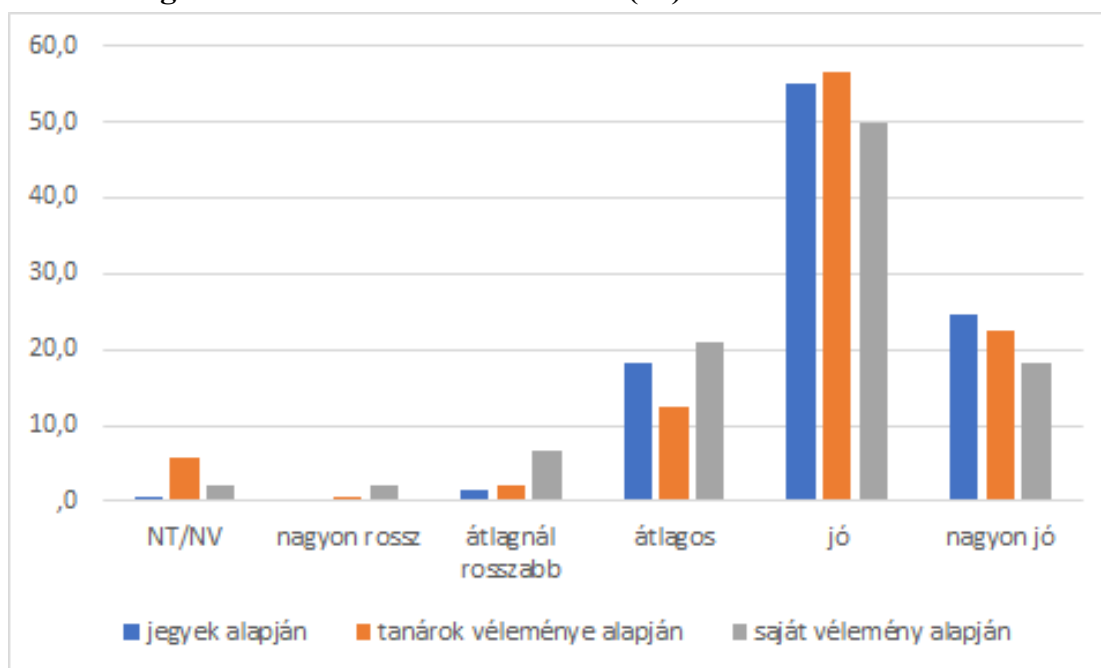
Feltűnő, hogy az előzőekkel összhangban itt is első helyre került a magas erőfeszítés („Dolgozom azért, hogy elérjem céljaimat”) a „szinte mindig igaz” válaszok alapján (60,6%), de a többi állítást már kevésbé magabiztosan ítélték

meg a diákok (8. ábra). A második helyen szereplő céltudatosságról még a tanulók fele sem mondta azt, hogy szinte mindig igaz rá (40,9%). Emellett egy újabb arca tárult fel az erőfeszítések ellenére vagy mellett is fennálló nehézségeknek. Rendkívül kevesen adtak határozott választ a stresszel való megküzdés megerősítő természete (11,7%) vagy a nyomás kezelése (12,8%) esetében. Feltételezhető, hogy a megkérdezett tanulók társadalmi háttéréből adódó nehéz élethelyzetek hatása olvasható ki a válaszokból. Fontos lenne kiaknázni az iskola azon lehetőségét – ahogy Masten és munkatársai (2008) megfogalmazzák –, hogy itt felügyelet mellett mehetnek végbe a negatív életesemények, ezáltal kialakulhatnak a nehézségekkel való megküzdés stratégiái. Ennek szükségességét támasztja alá az is, hogy kevesen vannak kétség nélkül meggyőződve arról, hogy ők erős emberek (25,5%), valamint arról, hogy az életüket ők irányítják (26,3%).

8.2.5. Iskolai sikerek, az iskolával kapcsolatos attitűdök

A tanulók önértékelésének kifejezéséhez egy korábbi kutatásunk során kidolgozott, három kérdésből álló blokkot alkalmaztunk (Fónai és Hüse, 2018; Fónai et al., *in press*). Ennek első kérdése „kvázi objektív” (Milyen tanuló vagy a jegyeid alapján), és része a hazai honosítás során módosított QSL-kérdőívnek is; második kérdése az „interszubjektivitást” vonja be (Milyen tanuló vagy a tanáraid véleménye alapján); a harmadik kérdés a „szubjektív” oldalt jeleníti meg (Milyen tanuló vagy a saját véleményed alapján). Várható volt, hogy a három szempont némileg eltérő önértékeléshez vezet, és a válaszátlagok összevetése ezt a várakozást be is váltotta, bár meglepő módon. (A csoportátlag számításának jelen esetben semmilyen más indoka nincs, mint a három szempont összevetése.) Legkedvezőbb önjellemzést a megkérdezettek a kvázi objektív kérdésre adtak, azaz a jegyek átlagosan 4,04-es értéket mutatnak. Azt gondolnánk, hogy a szubjektív önjellemzés akár még ennél is magasabb – hiszen, vélhetnénk, a tanári osztályzatok sok esetben nem tükrözik a diák saját véleményét a teljesítményéről. Ehhez képest a szubjektív szempontra átlagosan elért érték (3,72) némileg még az interszubjektív szempontból megadott értékhez képest is elmarad (3,83). A válaszok mediánja mindhárom esetben a 4 volt (9. ábra).

9. ábra. A megkérdezett tanulók önértékelése (%)



N=137

A viszonylag alacsony szubjektív és interszubjektív önértékelés annak fényében is különös, hogy a tényszerűen megadott legutolsó év végi tanulmányi átlaghoz (4,51) képest éppúgy elmarad, mint a felső tagozatos ÉS középiskolai teljes pályafutása alatt elért legrosszabb félévi, vagy év végi átlaghoz (4,29) képest (lásd később a magyarázott változók bemutatásánál). Úgy tűnik, hogy a megkérdezett gyerekek önbecsülése annak ellenére alacsony, hogy tudatában vannak kifejezetten eredményes tanulmányaiknak, illetve tanáraik kedvező véleményének.

Az érdemjegyben kifejezhető eredményesség mellett a tanulási sikeresség fontos jelzői a különböző elismerések, versenyeredmények, egyéni erőfeszítés révén elért egyéb eredmények és a társas helyzetben elfoglalt központi szerepek is (pl. korrepetálás, osztálypozíciók). Az ilyen típusú tanulói eredményesség tekintetében a megkérdezettek kiemelkedően jól teljesítenek. A 4. táblázatban szereplő adatok arról tanúskodnak, hogy a kérdőívet kitöltő diákok kifejezetten aktívan versenyeznek, miközben tanulmányaikat sem hanyagolják el – legalábbis harmaduk kapott már valamilyen elismerést pusztán a tanulmányi eredménye miatt.

4. táblázat. Sikerek, elismerések, eredmények

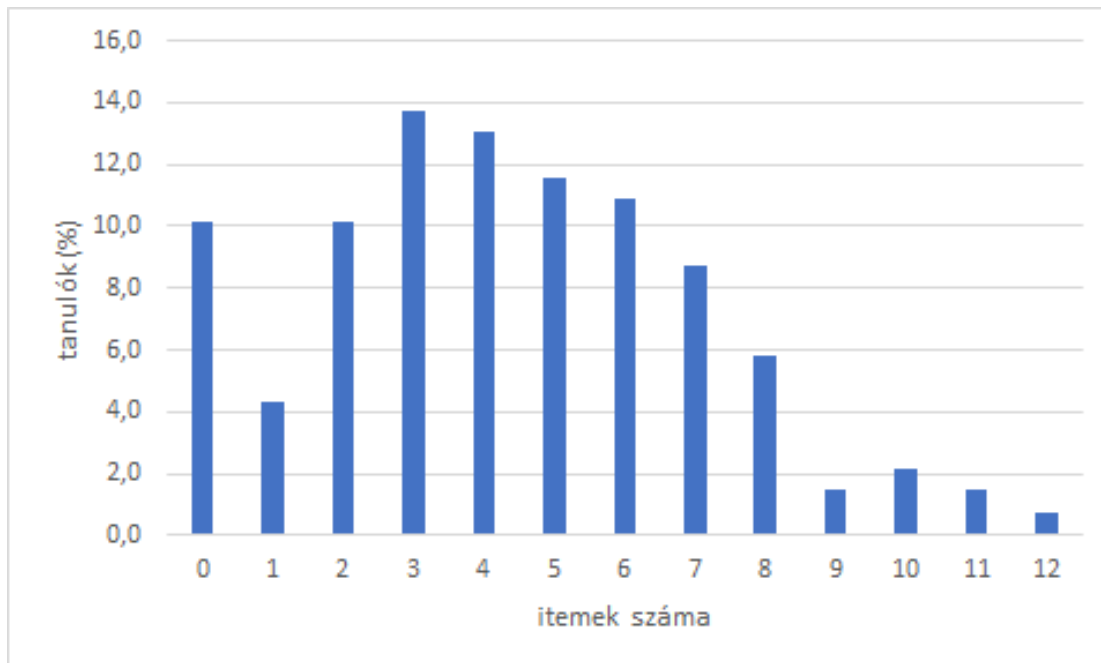
	fő	%
Középiskolásként díj, ösztöndíj, (könyv)jutalom	47	34,1
- félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményért		
- versenyeredményért	59	42,8
- művészeti vagy sportteljesítményért	50	36,2
Van középfokú komplex nyelvvizsgálója	34	24,6
Van felsőfokú komplex nyelvvizsgálója	3	2,2
Korrepetálja tanuló társait	71	51,4
Középiskolai évei során		
- legalább egyszer az osztály legjobb 3 tanulója között volt félévi vagy év végi tanulmányi eredmény alapján	29	21,0
- részt vett tanulmányi versenyen	87	63,0
- 1-3. helyezést helyi vagy régiós tanulmányi versenyen	25	18,1
- 1-10. helyezést országos tanulmányi versenyen	36	26,1
- fontos szerepet tölt(ött) be az osztály életében (csoportfelelős, diákönkormányzati képviselő stb.)	37	26,8
- rendelkezik/rendelkezett tehetséggondozó program tagsággal vagy mentorral, tutorral	91	65,9
Egyéb eredmény	21	15,2

N=138

Csak a válaszolók egytizede nem tudott felmutatni a fentiekhez sorolható eredményt, miközben több tanuló egynél többször megjelölte eredményeit a táblázatban. A 10. ábra az „egyéb” kategória nélküli sikereket és eredményeket

összevonva ábrázolja, ahol a megkérdezett tanulók hatvan százaléka 2-6 ponton számolt be sikerről.

10. ábra. Összevont eredményesség (%)



N=130

Az eredményesség becslésének másik lehetséges megközelítése a szélsőséges kudarcok előfordulásának figyelemmel kísérése. Jelen esetben szélsőséges kudarcnak az iskolai lemorzsolódást tekintjük. A vizsgált oktatási intézmény adatbázisának tanulsága szerint a vizsgált osztályok összesített lemorzsolódása csaknem zéró: 2017. 1. félévében 0,3 százalék, 2017. év végén 0,0 százalék volt a lemorzsolódás. Tájékoztató jellegű lehet, hogy az Oktatási Hivatal köznevelés információs rendszerének (KIR) honlapján közzétett adatok szerint a 2017/18-as tanév első félévében a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gimnáziumokban a lemorzsolódási ráta 4,73 százalék volt ([http 2](#)).

A tanulmányokkal, tanulással, tanárokkal kapcsolatos attitűdöket saját összeállítású, dichotóm állítások gyűjteményével kíséreltük megragadni. Az állítások többségében két, egymást kizáró véglet között kellett választaniuk a

tanulóknak egy középértéket nem tartalmazó, 1-6 fokú skálán.¹⁸ Négy állítás olyan helyzetre vonatkozott, ahol előfordulhatott az állításpár keretein túlmutató válaszlehetőség. Ezeket a hatfokú skála mellett egy további válaszlehetőséggel is elláttuk.¹⁹

Az összefüggések későbbi elemzése során a végleteket választó tanulók körét fogjuk vizsgálni, ezen a ponton azonban csak egy gyors áttekintésre törekszünk az 5. táblázatban. Itt az 1-3 válaszok összesített arányát, illetve az 1-es válaszok arányát tüntetjük fel a jellemző, pozitív végen elhelyezkedő válaszlehetőség mellett.

5. táblázat. A tanulással kapcsolatos attitűdök

	kifejezetten jellemző (1)	jellemző (1-3)
Az órák többségére saját érdeklődése miatt jár	15,2	65,2
Az órák többségén figyel	21,7	82,6
Az órákon teljesítendő feladatokat komolyan veszi	47,1	89,9
Az órákon teljesítendő feladatokra a lehető legtöbb időt szánja	15,9	86,2
Az órák (szakmai) eszmecseréibe igyekszik bekapcsolódni	34,1	87,7
Az órákon jobban szereti megmutatni a tudását, érdeklődését	18,1	72,5
Az órákon kívüli időben igyekszik az oktatói	21,7	74,6

¹⁸ Például az órai szakmai eszmecserében való részvételre vonatkozó állításpár a következőképpen nézett ki:

– Az órák (szakmai) eszmecseréiből

igyekszem kimaradni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – igyekszem bekapcsolódni

¹⁹ – A tudásom inkább

egyéni feladatokban

közös feladatokban

tudom megmutatni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – tudom megmutatni

0 – sehol sem tudom megmutatni

	kifejezetten jellemző (1)	jellemző (1-3)
többségével jó kapcsolatot ápolni		
A jövőbeli szakmai terveivel kapcsolatban az oktató(i) véleményét megkérdezi	26,1	79,0
Ha betegség vagy családi probléma miatt nem készült órára, az okát az oktatónak elmondja	39,9	79,7
Az oktatók többségét szakmai példaképnek tekint	15,9	70,3
Van legalább egy olyan oktató, akit szakmai példaképnek tekint	44,2	76,1
Az órákon elhangzott tananyag általában sok saját gondolatot ébreszt	13,8	77,9
A felelésekre, dolgozatokra a lehető legtöbb anyagot megtanulja	19,6	86,9
Órán az oktatók előtt bátran megszólal	26,1	79,7
Ha nem ért egyet az órákon elhangzottakkal, annak hangot ad	19,6	64,5
Az otthon elkészítendő feladatokban ki tud bontakozni	27,5	86,2
Az órák során teljesítendő aktív feladatokban (véleménynyilvánítás, kiselőadás, közös munka) ki tud bontakozni	31,9	77,5
Tudását inkább a kurzusokon tudja megmutatni	5,8	62,3
Tudását inkább a közös feladatokban tudja megmutatni	2,2	46,4
Szakmai elköteleződését inkább a kurzusokon	4,3	57,9

	kifejezetten jellemző (1)	jellemző (1-3)
tudja megmutatni		
Az intelligenciáját inkább a kurzusokon tudja megmutatni	7,2	66,0
A szóbeli feleléseken az igazi tudásából min- dent meg tud mutatni	18,8	65,9
Az írásbeli dolgozatokban az igazi tudásából mindent meg tud mutatni	28,3	81,8
Az órák többségét érdekesnek tartja	9,4	76,1
Az órák többsége hasznos tudást nyújt számára	13,0	70,3
Az oktatót többsége tudja a nevét	72,5	94,9
Ha nem tartja magát képesnek valamire, akkor az oktatók tudják motiválni	13,8	73,9
Ha nem tartja magát képesnek valamire, akkor az oktatók mindig motiválják	16,7	66,7

N=135-138

A legtöbb, legszélsőségesebb pozitív attitűdöt leíró választ az a dichotóm változó generált, melyben azt kérdeztük, hogy a megkérdezett mit gondol arról, vajon az oktatói többsége tudja-e a nevét. Erre a megkérdezettek rendkívül kiugró, 72,5 százaléka válaszolt úgy, hogy abszolút biztos abban, hogy az oktatók többsége tudja a nevét (=1). Ugyanezen állításpár pozitív fele érte el a legmagasabb válaszarányt akkor is, amikor az 1-3 válaszokat összesítettük (94,9%). További kiemelkedően magas válaszarányt az órai aktivitással összefüggő állításpárok pozitív fele ért el (Az órákon teljesítendő feladatokat komolyan veszi, 47,1% és 89,9%; Az órák (szakmai) eszmecseréibe igyekszik bekapcsolódni, 34,1% és 87,7%; Az órák során teljesítendő aktív feladatokban (véleménynyilvánítás, kiselőadás, közös munka) ki tud bontakozni, 31,9% és

77,5%), valamint az oktatók példakép-szerepével kapcsolatos állítás (Van legalább egy olyan oktató, akit szakmai példaképnek tekint, 44,2% és 76,1%), illetve a tanár-diák kapcsolat bizalomteliségét jellemző állítás (Ha betegség vagy családi probléma miatt nem készült órára, az okát az oktátónak elmondja, 39,9% és 79,7%).

A legalacsonyabb válaszarányt azok az állítások érték el, amelyek a kurzusok és tanórák értékére fókuszáltak. Leggyengébben a közös feladatok használatának szerepelt (az egyéni munkával szemben), amelyet kifejezetten jellemzőnek csak a válaszadók 2,2 százaléka tartotta, és valamilyen fokban jellemzőnek is csak 46,4 százaléka. Ehhez kapcsolhatóan tudását (5,8% és 62,3%), szakmai elköteleződését (4,3% és 57,9%) valamint intelligenciáját (7,2% és 66,0%) a kurzusokon a megkérdezettek igen kicsi része tudja igazán megmutatni, bár ha minden erre vonatkozó választ (1-3) számba vesszünk, akkor mégis a kérdőívet kitöltő diákok valamivel több, mint a fele inkább a kurzusokon képes kibontakozni, és nem az otthoni feladatokban. Talán ugyanehhez az attitűdcsoporthoz illeszthető az a kérdés, hogy érdekesnek tartják-e az órák többségét; e tekintetben kifejezetten érdekesnek a válaszadók egytizede tartja (9,4%), bár a háromnegyedük inkább érdekesnek festette le az órái többségét, mintsem unalmasnak (76,1%).

A fentiekből egy, a tanáraival jó kapcsolatot tartó tanulói bázis képe bontakozik ki, amelynek tagjai túlnyomórészt igyekeznek az órákon aktívan szerepelni, de a képességei kibontakoztatásában megfelelőbbnek érzik az egyéni feladatokat, és igazán kevesen vélik úgy, hogy tehetségük és egyéb erősségeik megmutatására az órák kifejezetten alkalmasak lennének, ugyanakkor az órai lehetőségeket el sem vetik, valamilyen mértékben kiaknázzák.

Az iskolával, tanárokkal és tanulással kapcsolatos attitűdök mérésére egy további, saját összeállítású állítás-sorozatot is alkalmaztunk, amellyel azt kívántuk felmérni, hogy vajon a megkérdezettek mennyire érzik hasznosnak, vagy akár „mindenhatónak” az iskolát a további életük eredményessége, sikeressége szempontjából. Az állításokkal való egyetértést négyfokú skála segítségével lehetett kifejezni (1 = egyáltalán nem igaz; 2 = inkább nem igaz; 3 = inkább igaz; 4 = teljes mértékben igaz).

A gyors áttekintés érdekében a 6. táblázatban feltüntettük a mediánt, azaz azt a középpértéket, amely pontosan megfelel a mintát. Ez a felületes kép

természetesen elfedi a csoporton belüli különbségeket, amelyre majd a későbbi elemzés során derítünk fényt.

Előzetesen egy olyan kép alakítható ki a mintánkba tartozó öt osztály tanulóiról, mint akik számára fontos az iskola, egyértelmű kapcsolatot látnak az iskolai sikerességük és a későbbi életük sikerei között, ugyanakkor az iskolát nem látják mindenhatónak.

6. táblázat. Az iskola hasznossága és „mindenhatósága”

	Medián
Tisztelem az oktatóim többségét.	4
Legszívesebben nem is járnék iskolába.	2
Erős a belső motivációm a tanulásra.	3
Mindennél fontosabb számomra, hogy befejezzem a középiskolát.	4
Fontos számomra, hogy az oktatóim elismerjék a munkát, amit tanulmányaimba fektetek.	3
Szerintem manapság nem éri meg tanulni. Nem a végzettségen múlik, kire milyen jövő vár.	2
Fontos számomra, hogy a diáktársaim elismerjék a munkát, amit tanulmányaimba fektetek.	3
Az egész életem a tanulásról szól.	2
Fontos számomra, hogy a szüleim elismerjék a munkát, amit tanulmányaimba fektetek.	4
A jelenlegi képzésem biztos megélhetést biztosít számomra a végzés után.	3
Az iskola többnyire felkészít arra, amit a jövőben munkavállalóként tudnom kell.	3

	Medián
Gyakran választom a tanulást a hobbim, barátaim helyett.	2
Szerintem azok kapnak jó jegyeket, akik megérdemlik.	3
A kötelező tananyagon kívül máshonnan is szoktam olvasgatni, tájékozódni a szakmámról/tantárgyakról.	3
Szerintem azok fognak több pénzt keresni, akik jobb jegyeket kapnak.	2
Fontos számomra, hogy becsületes munka legyen a végzettségem mögött.	4
Szerintem az oktatási rendszer célja az, hogy mindenkiből kihozza a legjobbat.	3
Egyetértek az iskola elvárásaival.	2
Nem értek egyet az iskola elvárásaival. Csak azért követem őket, hogy meglegyen a végzettségem.	2
Nagyon bánt, ha rossz jegyet kapok.	3
Az iskola mindenre felkészít, amit munkavállalóként a jövőben tudnom kell.	2

N=136-138

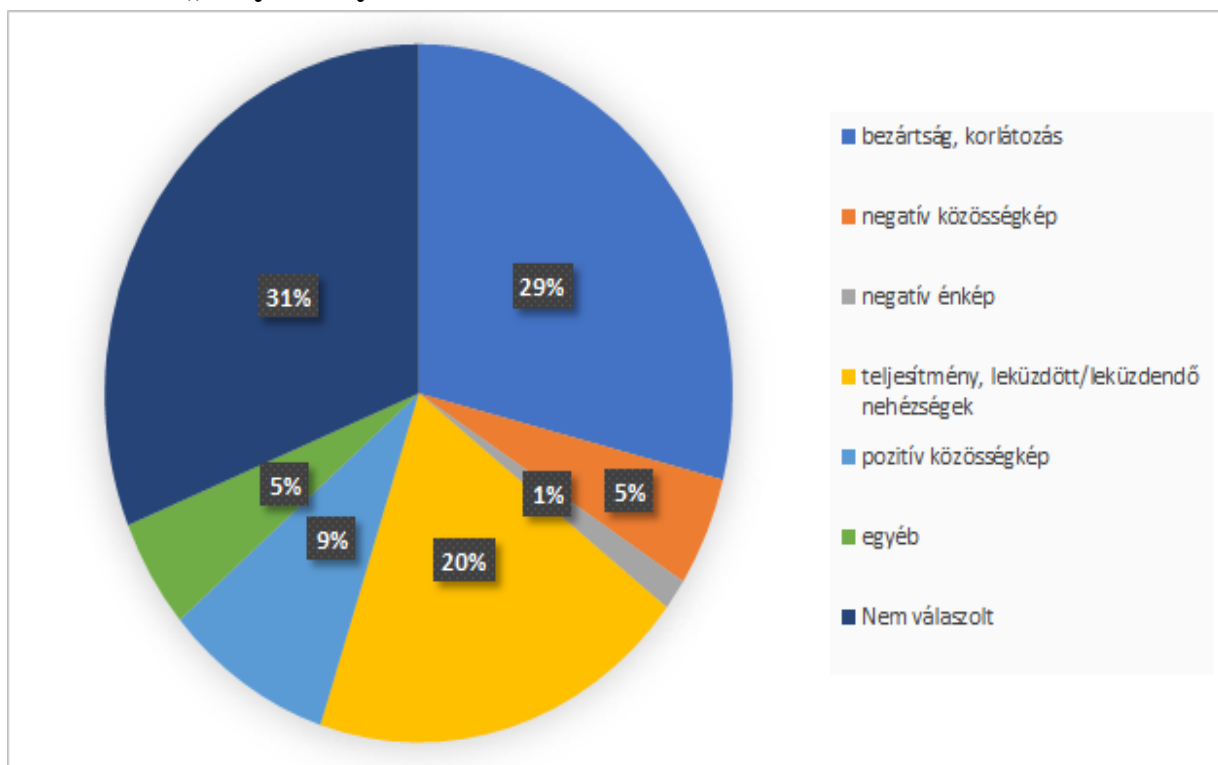
A racionalitás felől megközelítve az Arany János Tehetséggondozó Programba bevont diákok zöme kifejezetten iskola-kompatibilisen gondolkodik, attitűdjeik pozitívak mind az iskola, mind a tanárok irányában. A kérdőívünkben szerepelt azonban egy szubjektívebb, a diákok kreativitására épülő nyitott kérdés, amely ugyancsak az iskolával kapcsolatos attitűd feltárására irányult, és amelyből a kötet mottójául választott hasonlatot – „Az iskola olyan, mint egy nagy diófa, és én csak egy kis rügy vagyok rajta” – is kiemeltük. Ebben arra kértük a kitöltőket, hogy engedjék el a fantáziájukat, és fogalmazzák meg, hogy számukra milyen hely az iskola („Mihez hasonlít? Milyen filmes, mese

vagy regény helyszínhez? Az iskola olyan, mint... És én olyan vagyok benne, mint...”). Meglepően nagy arányban válaszoltak ebbe a hosszú, zárt kérdések tömegéből felépített kérdőívbe integrált nyílt kérdéspárra („milyen az iskola?”, „indokold, hogy miért ilyen”), és alaposan meg is indokolták válaszaikat. A válaszokat egyszerű, homogén csoportokba sorolva utólagosan bekódoltuk – esetenként az értelmezéshez segítségül hívtuk az indoklásokat is. A hat csoport az alábbiak szerint alakult:

1. bezártság, korlátozás, külsőleges meghatározottság, börtön
2. rivalizálás, negatív közösségkép
3. káros viszonyítás, negatív énkép, alacsony önértékelés
4. tudás, fejlődés, teljesítmény, leküzdött/leküzdendő nehézségek
5. barátság, pozitív közösségkép
6. egyéb, máshová nem sorolható

A kérdésre a mintába került diákok közel 70 százaléka válaszolt. A legnagyobb csoport olyan példákat (és magyarázatokat) fogalmazott meg, amelyből az iskola zártsága, korlátozó volta rajzolódik ki (29,0%), közülük többen direkt módon megfogalmazták, hogy az iskola szerintük olyan, mint egy börtön. Viszonylag kevesen utaltak negatív közösségképre, és még kevesebben negatív önbecsülésre. Összességében negatív szöveges véleményt fogalmazott meg a megkérdezettek harmada, azaz a kérdésre válaszolók fele. A válaszadók második nagy csoportja egyértelműen pozitív véleményt fogalmazott meg, amely nem nélkülözi a leküzdendő akadályok felismerését sem (19,6%), továbbá közel tizedüknek a pozitív közösség ötlött elő a kreatív feladat során (11. ábra).

11. ábra. „Milyen hely az iskola?”



N=138

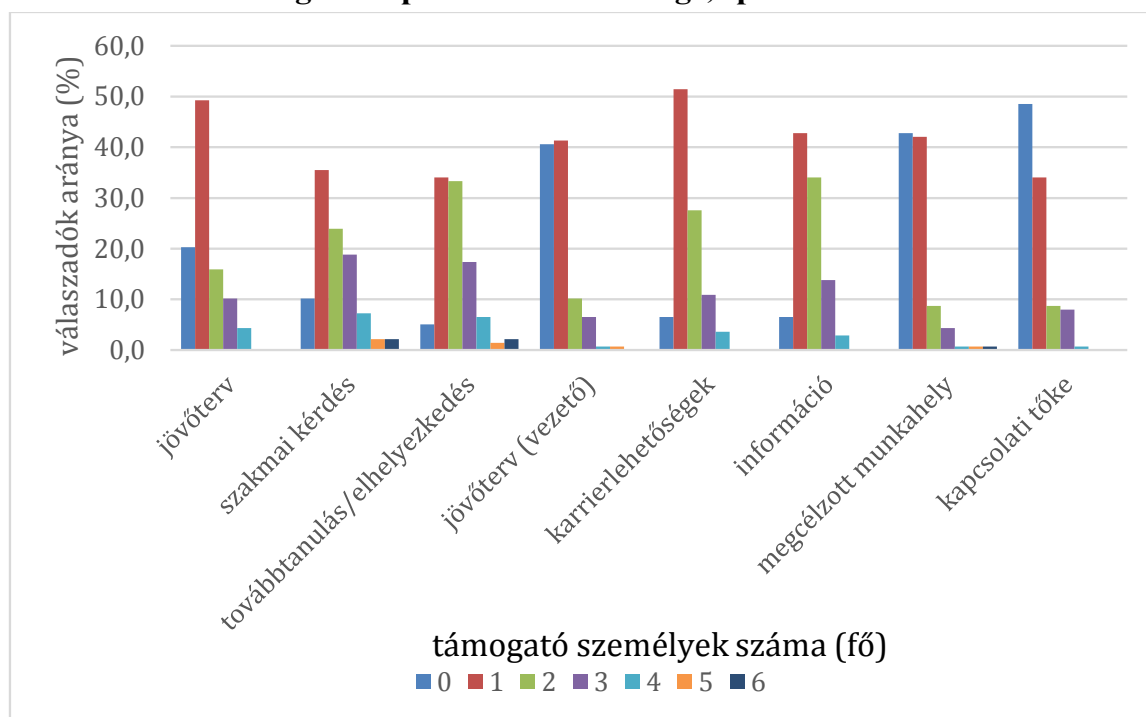
8.2.6. Szociális faktorok: példakép, támogatás, kirekesztés

A diákok számára rendkívül fontosak azok a kapcsolatok, amelyek mintát, példát nyújthatnak úgy a továbbtanulás, mint az elhelyezkedés szempontjából. Ugyancsak kiemelkedő szerepük van a támogatóknak, és azoknak, akik információval segítik a diákok döntéseit. Felmérésünkben különböző szerepek szerint csoportosítva rákérdeztünk ezekre a személyekre. A válaszokhoz a diákok hat, különféle pozícióban lévő személy esetén jelölhették, hogy rendelkeznek-e ilyen kapcsolattal. Ezek a pozíciók a következők voltak:

1. iskolai oktatók
2. család és rokonság
3. baráti kör
4. közeli ismeretségi kör
5. távoli ismeretségi kör
6. facebook-ismerősök

Az ismerősök által nyújtott támaszt nyolc kategóriában vizsgáltuk meg, a szakmai és vezetői mintaadó szereptől kezdve az információnyújtáson át az általa elérhető kapcsolati tőkéig. A 12. ábra diagramján azt ábrázoltuk, hogy az egyes kategóriákon belül hányféle forrásból, pozícióból juthat a válaszadó segítséghez.

12. ábra. A támogató kapcsolatok sokfélesége, spektruma

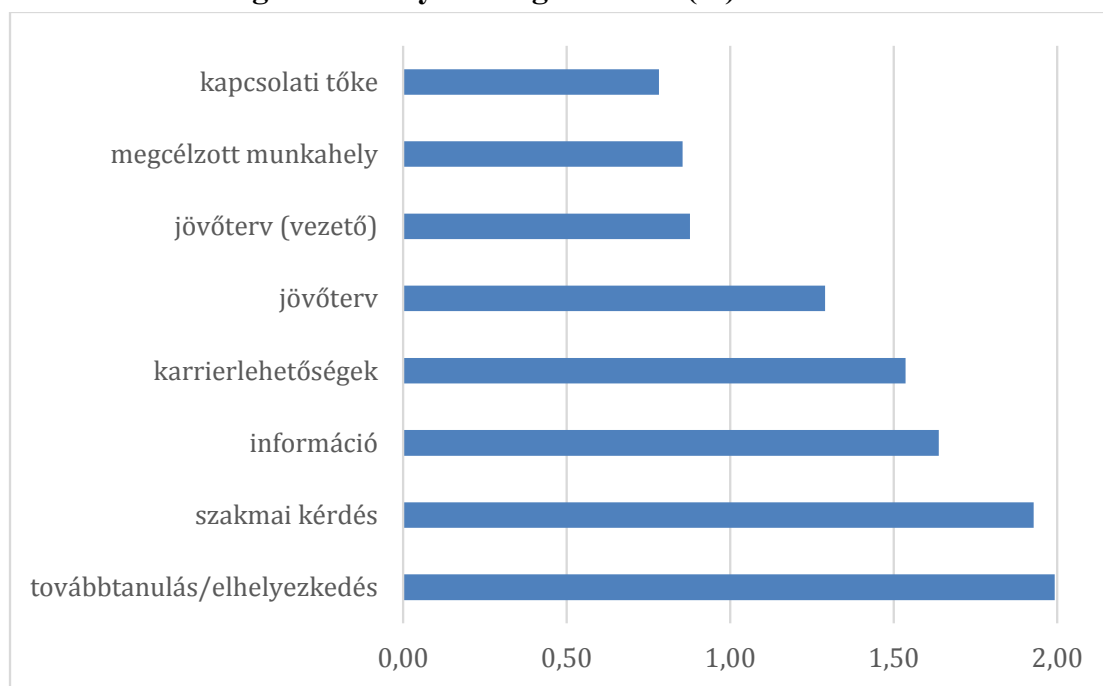


N=138

Legkevesbé olyan ismerősökről számoltak be a diákok, akik egy esetlegesen szóba jöhető munkahely vezetői (40,6%-nak egy ilyen kapcsolata sincs, további 41,3%-nak egy ilyen forrása van), a leginkább vágyott munkahelyen dolgoznak (42,8%-nak egy ilyen kapcsolata sincs, további 42,0%-nak egy ilyen forrása van), illetve olyan kapcsolati tőkével rendelkeznek, amelyiket a diák a továbbtanuláshoz és/vagy az elhelyezkedéshez hasznosíthat (48,6%-nak egy ilyen kapcsolata sincs, további 34,1%-nak egy ilyen forrása van). Ezzel szemben egészen jól állnak a megkérdezett diákok abban a tekintetben, hogy tud-e nekik valaki segíteni a továbbtanulásban és/vagy elhelyezkedésben, illetve tud-e ugyanerről információt nyújtani. Viszonylag jól ellátottak a diákok olyan személyekhez kötődő kapcsolatokkal, akikhez szakmai kérdésekkel fordulhatnak, vagy akik felhívják a figyelmüket az olyan, karrierrel kapcsolatos

lehetőségekre, mint például az ösztöndíjak, pályázatok, versenyek. Jól látható a támogató személyek átlagos számát jelölő 13. ábrán, hogy a kevésbé konkrét területeken könnyen találhatnak a diákok támogató felnőttest (feltételezhetően tanáraikra korlátozódva), ugyanakkor kevésbé rendelkeznek a karrierben lényeges befolyással rendelkező (feltételezhetően iskolán kívüli) kapcsolatokkal.

13. ábra. A támogató személyek átlagos száma (fő)

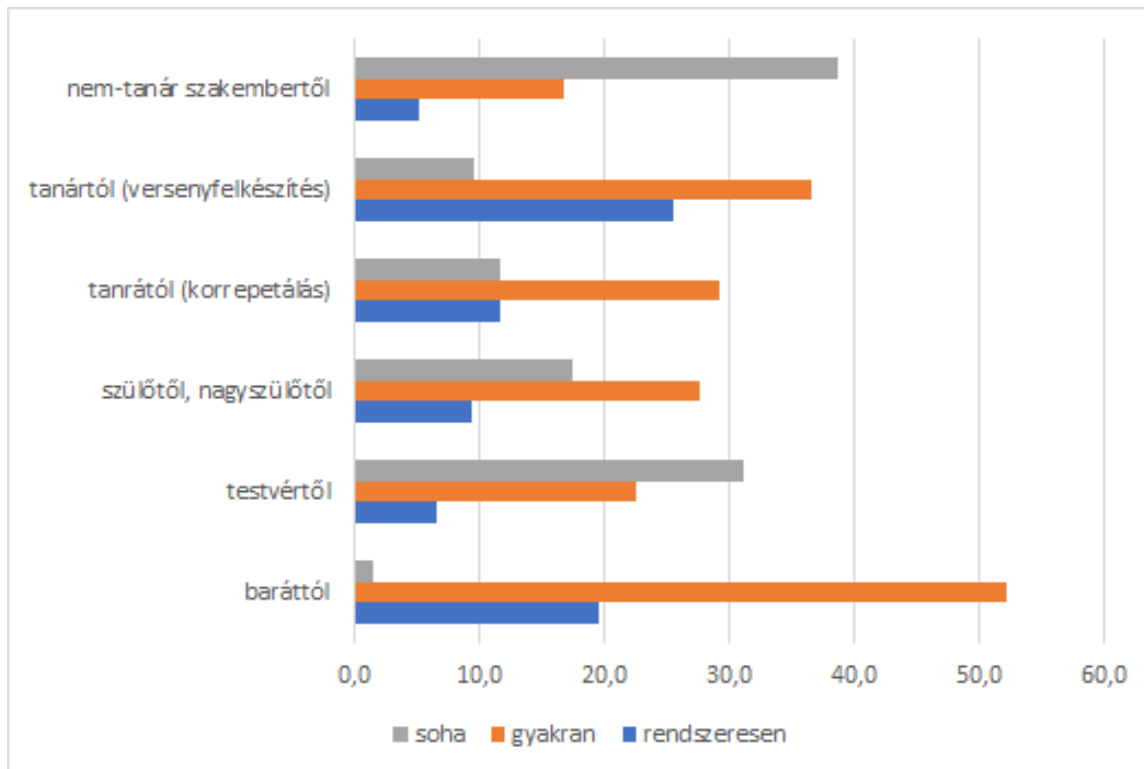


N=138

A tanuláshoz nyújtott segítség forrását és intenzitását a támogató személy megnevezéséhez kapcsolódó, ötfokú skálán fejezhették ki a megkérdezett diákok (1 = soha; 5 = rendszeresen). Az eredmények áttekintéséhez az intenzívebb (gyakran és rendszeresen) támogatást élvező diákok aránya mellett azokat is feltüntettük, akik az adott forrásból sosem kapnak tanulási támogatást (14. ábra). Ez utóbbi természetesen nem csupán azt jelentheti, hogy a válaszadó nélkülözi az ilyesfajta támogatást, hanem azt is, hogy nincs rá szüksége. Az eredmények alapján elmondható, hogy a diákok többsége legnagyobb arányban a barátoktól számíthat segítségre (vagy eleve hozzájuk fordul tanulmányi ügyekben), legkevésbé pedig egyéb (nem-tanár) szakemberektől. A tanárok szerepe jelentősebb a versenyfelkészítésben, mint a korrepetálásban. Annak ellenére, hogy a megkérdezett diákok az AJTP keretében kollégiumi ellátást kapnak, sőt, minden hónapban egy hétvégét kötelezően bent kell tölteniük

szakmai és közösségi programokon, a család támogató szerepe sokaknál megőrződik.

14. ábra. A tanulási támogatás forrása és intenzitása



N=137-138

A Farnicka és munkatársai (2014) által kidolgozott eszköz, a „Kérdőív az iskolai életről” (Questionnaire of School Life, QSL) jól alkalmazható az iskolai-osztálytermi marginalizáció mérésére. A QSL 12 kérdésből/állításból áll, amelyek három dimenzióba csoportosíthatók: az önbecsülés, az iskolatársak általi elfogadottság és társas támogatás, valamint a társak felől megélt, észlelt kirekesztés. Ezáltal az osztály- és iskolaközösség társas hatásáról – avagy, ahogy a hazai alkalmazás során időnként nevezzük, a diákok *iskolai közérzetéről* – alkothatunk képet, amelyek különösen egyéb dimenziók háttérváltozójaként alkalmazva nyújt segítséget egyes szituációk mélyebb megértéséhez (v.ö. Balogh és Hüse, 2017). A hazai bevezetés során az eredeti itemeket némileg módosítottuk (Fónai és Hüse, 2018; Fónai et al., *in press*), így a QSL három dimenziójánál a hazai alkalmazásokban (Balogh és Hüse, 2017; Ceglédi, Csokai és Markos, 2017; Cséke, 2017; Fónai és Farnicka, 2017; Hüse, 2017b) a következő kérdések szerepelnek:

1. *Önbecsülés (szociális besorolás)*: Milyen tanuló vagy? Jól felkészülök az iskolai órákra. Azt gondolom, a családom nagyon különbözik a többiek családjától.
2. *Elfogadottság és társas támogatás*: Szünetekben beszélgetek a társaimmal. Amikor nem értek valamit, van néhány osztálytársam, akitől segítséget tudok kérni. Úgy érzem, hogy csak az osztálytársaim miatt szeretek iskolába járni. Úgy látom, az osztálytársaim, vagy az iskolatársaim kedvelnek engem. A szüleimmel (VAGY nevelőimmal) beszélgetek az osztálytársaimról, iskolatársaimról.
3. *Kirekesztés megélése*: Attól tartok, senki nem fog engem a csapatba választani, ezért nem érzem jól magam a testnevelés órákon. Előfordul, hogy néhány osztálytársam/iskolatársam kicsúfol. Előfordul, hogy néhány osztálytársam/iskolatársam kötekedik velem. Úgy érzem, hogy csak az osztálytársaim miatt NEM szeretek iskolába járni.

A módosított QSL egyik korábbi alkalmazása során a QSL mindhárom dimenziójában kapott ötfokú eredmény alapján a mintából három csoportot képeztünk. Az első csoportba a legalacsonyabb pontszámot elérő válaszadók (1-2 pont), a második csoportba a közepes pontszámot elérők (2,1-3 pont), a harmadikba a legmagasabb pontszámot elérők (3,1-5 pont) kerültek (Balogh és Hüse, 2017).

6. táblázat. A QSL három dimenziójában mért válaszok összegének átlaga és mediánja

	QSL önbecsülés	QSL támogatottság	QSL kirekesztés
N	137	138	138
hiányzó	1	0	0
átlag	3,36	3,88	1,80
medián	3,33	4,00	1,75

A csoportosítás igen hasznosnak bizonyult a marginalizált fiatalok rizikómagatartásának feltárásában. Egy másik kezdeményezés során a kutatók úgy vizsgálták a QSL dimenzióinak hatását, hogy az egyes dimenziók átlaga alatt és felett elhelyezkedő válaszadókat bontották két csoportra, és e két csoport eltérő „viselkedésére” fókuszáltak (Ceglédi, Csokai és Markos, 2017). Mivel a jelen kutatásban a válaszok mediánja és átlaga igen közel esik egymáshoz, ez utóbbi megközelítéssel kísérletezünk tovább (6. táblázat).

Összességében, a teljes minta válaszátlagát tekintve kijelenthető, hogy a tehetséggondozó csoport – melynek családi háttérét vizsgálva látható, hogy egy részük marginalizált helyzetből érkezett – magas *önbecsüléssel* rendelkezik (válaszátlag 3,36), magas *támogatást* él meg a társai felől (válaszátlag 3,88), emellett alacsony a megélt *kirekesztéssel* kapcsolatos válaszátlag (1,80). Az átlag alatti és feletti csoportok elemszámának alakulását mindhárom dimenzióban a 7. táblázat mutatja. Felületes megközelítésben a QSL megerősíti a korábban kialakított képet, hogy a megkérdezettek önbecsülése alacsonyabb a vártnál, és a kérdőívet kitöltő tanulók harmada erősebben megéli a kirekesztettséget.

7. táblázat. A QSL három dimenziójában a mintából, a dimenzió válaszátlaga alapján kialakított csoportok (fő/%)

	Átlag alatti	Átlag feletti
Önbecsülés (missing 1 fő/0,7%)	84 fő / 60,9%	53 fő / 38,4%
Támogatás (missing 0 fő)	66 fő / 47,8%	72 fő/ 52,2%
Kirekesztettség (missing 0 fő)	90 fő / 65,2%	48 fő/ 34,8%

Lénárt (2017) javaslatában direkter módon kérdezne rá az iskolában tapasztalható kirekesztésre. Az ötletet tovább gondolva építettük be zárt és nyitott kérdéseinket a felmérésbe. Ennek alapján kiderült, hogy a megkérdezettek 11,6 százaléka élt meg a *tanárok részéről* hátrányos megkülönböztetést az iskolában, illetőleg 19,6 százaléka a többi diák részéről tapasztalt hátrányos

megkülönböztetést. A két szempont jelentős mértékben átfedi egymást: akit a saját észlelésük szerint a tanárok részéről hátrányos megkülönböztetés ért, azok 81,2 százalékát a diákok részéről is érte megkülönböztetés.

A megkülönböztetés jelenségét és okát a megkérdezettek összekeverték a nyitott kérdésekre („Mi volt az?” és „Mit gondolsz, mi lehetett az oka?”) adott válaszaikban, a jelenség leírásában okokat említve, az okoknál pedig a jelenséget magát megnevezve. Áttekintve a válaszokat elmondható, hogy a megkülönböztetést leggyakrabban azért érzik az ezt tapasztaló diákok, mert AJTP-s osztályba járnak. Ez a különleges státusz magába foglalja a társadalmi státusz-különbségekből és a vagyoni helyzetből fakadó megkülönböztetést éppúgy, mint az etnikai eredetet. Megjelent olyan vélemény is, hogy a többiek irigységből fordulnak feléjük ellenségesen, amely a tehetséggondozó program által biztosított tanári és/vagy pénzügyi támogatásból fakad.

8.2.7. Vallásosság

Az Evangélikus Roma Szakkollégium korábbi kutatásaiban alkalmazott Central Religiosity Scale (CRS, Huber és Huber, 2012) haszna különféle relációkban megmutatkozott már azon túlmenően is, hogy egy egyházi fenntartású, felsőoktatási tehetséggondozó program keretein belül releváns kutatási téma a vallásosság dimenziója.

8. táblázat. A vallásosság dimenziójában kapott csoportszintű eredmények (%)

A vallásosság dimenziói a CRS szerint	„nagyon jellemző”	„nagyon jellemző” + „kicsit jellemző”
Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról (N=138)	8,7	42
Hiszem, hogy Isten létezik (N=138)	42,8	67,4
Templomba vagy gyülekezetbe járok (N=138)	10,9	28,3
Imádkozom (N=137)	20,3	52,2
Megtapasztaltam, hogy Isten része a személyes életemnek (N=138)	15,9	44,9

Jelen kutatásban ugyanazon skála alapján láthatóvá válik, hogy az istenhit többekre jellemző – de nem a túlnyomó többségre, és a vallásos gondolkodás és tapasztalás is jelen van a megkérdezettek felének az életében. A korábbi vizsgálatban nagy jelentőségűnek talált aktív *vallásos részvétel* (templomba vagy gyülekezetbe járás) a válaszadók harmadára jellemző valamilyen mértékben; kifejezetten résztvevőnek viszont csak a tizedük tekinthető (8. táblázat).

8.2.8. Megterhelő életesemények

A Redukált Életesemények Skála (RÉS) elnevezésű explorációs eszköz az eredeti Holmes–Rahe skála alapján került kialakításra a Magyar Ifjúság 2012 felmérés adatbázisán abból a célból, hogy alkalmazása lehetőséget adjon a szociális területen dolgozó szakemberek számára, hogy nagyobb figyelmet fordíthassanak a vizsgált kérdésekre a szolgáltatástervezés, a prevenció és az esetkezelés során (Hüse, Huszti és Takács, 2016). Ezt a skálát a későbbiekben a szerzők más mintán is tesztelték (Takács, Huszti és Hüse, 2017). Jelen alkalmazás során a RÉS-pontszámot oly módon transzformáltuk, hogy nemcsak az eredeti kérdésnek megfelelő, a lekérdezés időpontjától számított 3 évre visszamenőleg megtörtént eseményeket regisztráltuk, hanem a 3 évnél régebben történteket is.

Az eredeti Holmes-Rahe skálának megfelelően az egyes megélt életesemények súlyosságuk alapján pontszámokkal súlyozhatók, és ezen pontok összege alapján a vizsgált egyének megélt életesemény pontszámai számíthatók ki. A teljes mintában átlagosan 109,75 ponttal rendelkeztek a megkérdezettek a megelőző három évre vonatkozóan, illetve a korábbi időszakra vonatkozóan 144,82 ponttal. Ezek a számítások azokat az egyéneket is magukba foglalják, akik nem jelöltek meg megélt életeseményt (0 pont).

Az eredeti Holmes-Rahe skála három csoportot (0-149; 150-299; 300+) képez a pontok alapján – alcsoportokat alkotva. Ezt a csoportosítást mi is alkalmaztuk a jelen vizsgálatban. A csoportosítás során nyert adatokat összevethetjük a külső kutatók által már elemezhető Magyar Ifjúság 2012 adatbázisából kinyert adatokkal (mint egy korábbi, de a hazai fiatalokra reprezentatív adattal), valamint az erősen marginalizált fiatalok rizikómagatartásának feltárására irányuló kutatás adataival. A 9. táblázat mutatja ezt az összevetést, melyből látható, hogy ha csak az elmúlt három évre koncentrálnunk (amely mindhárom

kutatás esetében így történt), akkor az AJTP-s diákok a magyar reprezentatív minta és az erősen marginalizált fiatalokból álló minta között helyezkednek el. Ez jól jelezheti az AJTP-s diákok körében jelen lévő marginalizált háttérű csoportot. Amennyiben pedig a jelen vizsgálat során behozott új szempontot tekintjük – a régebben megélt életeseményeket –, látjuk, hogy a megkérdezett fiatalokra igen komoly életterhek nehezednek, hiszen a válaszadók alig fele került a kevés életterhet (0-149 RÉS-pontszám) elviselni kényszerülők csoportjába.

9. táblázat. A RÉS-csoportok méretének alakulása a különböző kutatásokban

RÉS-csoport	Erősen marginalizált fiatalok*	Magyar Ifjúság 2012	AJTP elmúlt 3 év (N=127)	AJTP régebben (N=129)
0-149	63,3 %	86,5 %	73,2%	58,1%
150-299	27,6 %	9,3 %	24,4%	31,0%
300+	9,1 %	4,2 %	2,4%	10,9%

*Forrás: Takács, Huszti és Hüse (2017)

8.3. A tanulmányi sikeresség az erőforrások és az akadályok fényében

8.3.1. A magyarázott változók bemutatása

8.3.1.1. Legutolsó év végi tanulmányi átlag

Az eredményesség operacionalizálására irányuló szakirodalom igen gazdag a lehetséges mutatók felvonultatásában. A legnagyobb konszenzussal használt eredményesség indikátorok körében az elsők között szerepel a tanulmányi átlag, mint a legformalizáltabb, szigorú értelemben vett tanulmányi eredményesség. Például a felsőfokú tanulmányi eredmények vizsgálata alapján megfogalmazható, hogy a tanulmányi eredmény szignifikánsan befolyásolja az

elhelyezkedés esélyét. Minél jobb a tanulmányi átlag (az adott szak átlagához viszonyítottnak, és abszolút értelemben véve is), annál valószínűbb, hogy hamarabb talál állást magának a végzett hallgató (Fónai, Kotsics és Szűcs, 2014).

Jelen elemzésben is fontosnak tartottuk az iskolai osztályzatokat. Ezzel „az iskola által odaítélt eredményesség”-et ragadtuk meg, amely több szempontból is értékes információkat takar. Tükrözi a tanulók objektív tesztek és oktatók által deklarált tudás- és képességszintjét, megmutatja, hogy a tanulók mennyire képesek egy adott szervezet (jelen esetben az oktatási rendszer) elvárásainak megfelelni, továbbá közvetve jelzést ad például az időbeosztás sikerességéről, a célok iránti elkötelezettségről, vagy a képességek megmutatásának képességéről. Emellett fontos a későbbi karrier kijelölésében is, hiszen az osztályzatok jól előrejelzik a továbbtanulási aspirációkat, az érettségi és a felvételi sikerét, vagy akár az élethosszig tartó tanulásba való bekapcsolódás előfeltételeit.

Nem vitatjuk az egyre nagyobb figyelmet kiérdemlő nem tanulmányi vagy szubjektív eredményesség érvényességét (Pusztai, 2004; 2014; Szemerszki, 2015). Az iskolai eredményességet mi is többdimenziósnek tekintjük. Ugyanakkor a kutatás és az elemzés korlátainak figyelembe vételével jelen esetben a sok dimenzió közül nem mindet ragadhatjuk meg részletesen, noha a többi dimenzió sem kerül el a figyelmünket (lásd például az iskolai elkötelezettségről szóló fejezetet). Emellett szem előtt tartjuk azokat a megszorításokat, amelyeket a tanulmányi átlaggal kapcsolatban a szakirodalom leggyakrabban megfogalmaz. Az egyik legfontosabb megszorítás az iskolafüggő osztályozás. Mivel jelen kutatásban egyetlen iskola egyetlen programjában szereplő diákok vettek részt, ez a torzító hatás elkerülhető volt. Az osztálykontextus figyelembe vételére alkalmaztuk az osztály legjobb három tanulója közé kerülést mérő mutatót. A pontos kérdés a következőképpen hangzott: „Középiskolai éveid során legalább egyszer az osztály legjobb 3 tanulója között voltál félévi vagy év végi tanulmányi eredményed alapján.” A tanulók 22,1%-a válaszolt igennel erre a kérdésre.²⁰

Az iskola versenyszelleméből és a program jellegéből adódóan a megkérdezettek igen magas, 4,5-ös átlagos tanulmányi eredményről számoltak be (10. táblázat) a legutolsó év végi átlagukat tekintve. 3,4 fölött teljesít mindenki. A felső tagozatos kortól számítva a legrosszabb tanulmányi átlag 3-as volt.

²⁰ Az évfolyamonkénti eltéréseket lásd később.

10. táblázat. A tanulók legutolsó év végi tanulmányi átlaga (osztályzatok átlagértékei nyitott kérdések alapján)

	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Legutolsó év végi tanulmányi átlag	3,4	5	4,51	0,37

N=123

8.3.1.2. Viszonyított önértékelés

A tanulmányi sikerekre vonatkozó (általában alacsony) viszonyított önértékelés mértékéből egy sajátos egyéni jellemzőt képeztünk. Amennyiben az önértékelés válaszai közül eltávolítjuk a „nem tudom” választ (a 0 érték a mintában két főnél fordult elő), egy olyan ötfokú skálát kapunk, amely párhuzamba állítható az osztályzatokkal. A legutolsó év végi átlag és az ötfokúra módosított önértékelés különbsége arról tanúskodhat, hogy az adott tanuló becsült teljesítménye hogyan viszonyul ahhoz az objektív értékeléshez, amelyet az elmúlt félévi teljesítménye alapján több jegy alapján, több tanári értékelés figyelembevételével alakított ki az iskola.

Az átlagtól való eltérést plusz-mínusz fél jegyig reális önbecsülésnek tekintettük. Ehhez képest minél magasabb értéket kapunk, annál jelentősebb a tanulói teljesítmény alulbecsülése, negatív irányban pedig a felülbecsülése.

A számítást 121 fő esetében lehetett elvégezni, amely a megkérdezettek 87,7 százaléka. Az eredmények megerősítik a fenti képet – a vizsgált tanulók komolyan alulbecsülik saját teljesítményüket, ugyanis az eredményfüggő önbecsülés-skálán elért értékek kvartilisei is jelentős mértékű alulbecsülésről tanúskodnak. Az eredményeiket legkevésbé alulbecsülő negyedbe azok a tanulók tartoztak, akik ezen a skálán -1,10 és 0,13 közötti értéket kaptak. Ennek a csoportnak egyötöde (a 121 fő 5,8 %-a) legalább „fél jeggyel” felülbecsülte a teljesítményét, a többiekre azt lehet mondani, hogy az önbecsülésük egyezést mutat az átlagukkal. A második csoport zömét ugyanehhez a reálisan önbecsülő csoporthoz sorolhatjuk (a kvartilis felső határa a 0,69), és háromötödük csupán “fél jeggyel” becsülte alá a tényleges eredményét. A harmadik (a kvartilis felső határa 1,04) és a negyedik csoport (a kvartilis felső határa 3,5) egyértelműen alulbecsüli a teljesítményét.

8.3.1.3. Tanulmányi siker időbeli egyenletessége

A tanulmányi siker egyenletességét a felsős kortól figyelembe vett legmagasabb és legalacsonyabb tanulmányi átlagok különbségével szemléltettük. Ez alapján 0,6 tizedes az átlagos ingadozás, de van olyan tanuló is, akinek majdnem két jegy (1,9) van a két szélsőséges tanulmányi átlaga között. A későbbiekben ezért indokoltnak tartottuk a teljesítmény állandósága (egyenletessége) mögött rejtőző háttértényezők vizsgálatát is. Minél nagyobb értékkel szerepel ez a változó a következő táblázatokban, annál nagyobb az ingadozás, s annál kisebb a stabilitás.

11. táblázat. A tanulók tanulmányi átlaga (osztályzatok átlagértékei nyitott kérdések alapján)

	Min.	Max.	Átlag	Szórás
LEGMAGASABB félévi vagy év végi tanulmányi átlag (N=130)	4	5	4,91	0,18
LEGALACSONYABB félévi vagy év végi tanulmányi átlag (N=130)	3	5	4,32	0,44
A legmagasabb és legalacsonyabb tanulmányi átlag különbsége (N=129)	-,40	1,90	0,59	0,4

8.3.1.4. Extrakurrikuláris aktivitás

A tanulók sikeressége megragadható azokkal a tevékenységekkel is, amelyeket a kötelező kurrikulumon felül végeznek. Azokat a tevékenységeket vettük figyelembe, amelyek nem az osztályzatokhoz köthetők: 1) Középiskolás korodban kaptál díjat, ösztöndíjat, (könyv)jutalmat versenyeredményedért, 2) művészeti vagy sportteljesítményedért, 3) Jelenleg van középfokú komplex nyelvvizsgád, 4) Jelenleg van felsőfokú komplex nyelvvizsgád, 5) Szoktad korrepetálni tanulótársaid, 6) Középiskolai éveid során részt vettél tanulmányi versenyen, 7) Értél el 1-3. helyezést helyi vagy régiós tanulmányi versenyen, 8) Értél el 1-10. helyezést országos tanulmányi versenyen, 9) Fontos szerepet

töltesz/töltöttél be osztályod életében (csoportfelelős, diákönkormányzati képviselő stb.), 10) Egyéb eredménnyel rendelkezel. A felsorolt változókat egyenként és összevontan is bevontuk a vizsgálatba. Ez utóbbi esetében az egyszerű összeadás után egy 0-10 értékű indexet kaptunk.²¹

8.3.2. Általános háttérmutatók és a tanulmányi eredményesség

8.3.2.1. Évfolyamok különbségei

A 12. táblázatban látható, hogy az osztályzatok évfolyamonként igen eltérőek. Mivel a legutolsó évi tanulmányi átlagra kérdeztünk rá, a nulladikosok még az általános iskolai eredményeiket tüntették fel, így értelemszerű, hogy körükben magasak a tanulmányi átlagértékek. A középiskolába való átmenet törése hagyott nyomot a 9.-esek és a 10.-esek előző évi alacsony átlagában. A 11. évfolyamot megelőző tanulmányi átlag esetében kisebb javulást tapasztalunk, s egy nagy pozitív irányú ugrás látható a továbbtanulásban legnagyobb tétet jelentő 12. évfolyam előtti átlagban.

Az osztály legjobb három tanulója közé kerülést mérő önbevallásos kérdés és az évfolyam összefüggése abból (is) adódott, hogy a magasabb évfolyamokon több féléves középiskolás múltból nyilatkozhattak a tanulók. Így az alacsonyabb évfolyamok esetében, mivel kevesebb középiskolai évben volt bizonyítási lehetőségük, alacsonyabb volt azok aránya, akik valaha az osztály legjobb három tanulója közé kerültek. A felsőbb évfolyamokon magasabb, de nem lépcsőzetesen növekvő az arány (legjobb három tanuló közé került 0. évf.: 8,7% (2 fő); 9. évf.: 11,8% (4 fő); 10. évf.: 37,5% (9 fő); 11. évf.: 21,4% (6 fő); 12. évf.: 36,4% (8 fő), P =nem értékelhető²²). Határozott trendről tehát nem beszélhetünk a megkérdezettek esetében, sokkal inkább arra gyanakodhatunk, hogy az egyes osztályközösségekben eltérő a legjobb tanulók fluktuációja – ami érthető az igen magas szinten húzódó osztályátlagok miatt.

²¹ A válaszhiányokat a következőképpen kezeltük: Aki egy kérdésre sem válaszolt, missing kategóriába került. Aki csak “igen”-ekkel válaszolt, de a többi kérdést megválaszolatlanul hagyta, az igen válaszai alapján kapott egy értéket (feltételezve, hogy a válaszhiány ebben az esetben a nem rendelkezést jelentette). Azok az “igen”-nel és “nem”-mel is válaszolók, akik néhány kérdésre nem válaszoltak, az igen válaszaik alapján kapták meg az indexértéket.

²² A keresztábra Pearson Chi-négyzet értékét figyelmen kívül kell hagynunk az alacsony elemszámú cellák miatt.

A viszonyított önértékelés is eltérő évfolyamonként. Az első középiskolás évben inog meg leginkább a tanulók önbizalma, ami az iskolaváltással magyarázható. Ekkor realizálják ugyanis a magasabb követelményeket. A következő évben hirtelen közelebb kerül egymáshoz a szubjektív és objektív értékelés, hozzászoknak az új elvárásokhoz, s megtanulják reálisabban „beárazni” saját teljesítményüket. 11. évfolyamon a legreálisabbak a viszonyított önértékelések. A 12.-eseknél talán az érettségi és a továbbtanulás körüli döntési kényszer, a kapunyitási szorongás, a megcélzott felsőoktatási intézmények követelményeihez való pozicionálás miatt távolodik ismét a tényleges és a saját maguk által megítélt teljesítmény.

A kötelező kurrikulumon felüli tevékenységek esetében látványos a középiskolás évek alatti „emelkedés”. Kivételt a 12. évfolyam képez, amikor kisebb aktivitás látszik. Amikor a tevékenységeket egyesével kereszteltük az évfolyammal, a kis elemszámú cellák miatt statisztikailag nem voltak értékelhetők az eredmények. A tendenciákat figyelembe véve azonban az látszik, hogy szinte minden extrakurrikuláris aktivitás gyakoribb a 10-11-12. évfolyamokon, mint az alsóbb osztályokban (szabályos lépcsőzetességről alig beszélhetünk). A társak korrepetálása jelentett egyedüli kivételt, ebben ugyanis az alacsonyabb évfolyamok jártak az élen.

A tanulmányi átlag egyenletessége nem különbözik szignifikánsan az egyes évfolyamok mentén.

12. táblázat. A tanulók legutolsó év végi tanulmányi átlaga évfolyamonkénti bontásban (átlagok, ANOVA)

évf.	legutolsó év végi tanulmányi átlag (P=0,004)	viszonyított önér- tékelés (P=0,001)	extrakurrikuláris aktivitás indexe (P=0,000)
0.	4,71	1,34	1,17
9.	4,5	0,53	3,29
10.	4,36	0,63	3,63
11.	4,39	0,39	4,14
12.	4,57	0,81	3,64
Össz.	4,51	0,75	3,20

$N_{\text{tanulmányi átlag}}=123$, $N_{\text{viszonyított önértékelés}}=121$, $N_{\text{extrakurrikuláris aktivitás}}=132$

8.3.2.2. Nemi eltérések

Az osztályzatok nemi eltéréseiben az országos és nemzetközi kutatásokból ismert tendenciák érvényesülnek (Fényes, 2010; OECD, 2011; 2016). A lányok osztályzataik alapján jobban teljesítenek a középiskolában, mint a fiúk. Ugyanakkor nem volt látható ugyanez az összefüggés, amikor az osztály legjobb három tanulója közé kerülésről nyilatkoznak a diákok. Gyakoribb a középfokú²³ nyelvvizsga a lányok körében (fiúk: 13,2%, lányok: 30,9%, $P=0,026$). A többi eredményesség mutató nem függ össze a tanulók nemével.

13. táblázat. A tanulók legutolsó év végi tanulmányi átlaga nemenkénti bontásban (átlagok, ANOVA)

	legutolsó év végi átlag ($P=0,003$)
fiúk	4,35
lányok	4,57
Összesen	4,51

N=122

8.3.2.3. A társadalmi háttér szerinti különbségek

A családi háttérre vonatkozó nemzetközi és hazai tendenciák nem érvényesülnek a tanulmányi átlagot illetően. A program hátránykompenzáló célzatával összhangban nem fedezhető fel szignifikáns eltérés a tanulmányi átlagban sem a lakóhely LHH besorolása²⁴, sem annak településtípusa²⁵, sem a család szubjektíven mért anyagi helyzete²⁶, sem a szülők iskolázottsága²⁷, sem pedig

²³ A felsőfokú nyelvvizsgázás az alacsony előfordulás miatt alkalmatlan volt az összefüggések statisztikai értékelésére.

²⁴ Lakóhely LHH-s besorolása (240/2006. (XI. 30.) Korm. rendelet melléklete szerinti hátrányos helyzetű települések: A társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott VAGY az országos átlagot legalább 1,75-szörösen meghaladó munkanélküliségű.

²⁵ A KSH Helységnévtára alapján 2 értékű változóval mérve: város és kisebb települések.

²⁶ 3 értékű változóval mérve: 1) Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik, megta-
karítani is tudunk 2) Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg ma-
gunknak 3) Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.

²⁷ Az összefüggés hiánya igaz 3 értékű változóval mérve (1. legfeljebb szakmunkás, 2. szak-
közép, technikum, gimnázium, 3. főiskola, egyetem, tudományos fokozat) és 2 értékű válto-
zóval mérve is (1. legfeljebb szakmunkás, 2. szakközép, technikum, gimnázium, főiskola,
egyetem, tudományos fokozat).

munkaerő-piaci státusuk²⁸ szerint. Abban azonban már szerepe van az apa munkaerő-piaci státusának, hogy valaki az osztály legjobb 3 tanulója közé kerüljön (apa dolgozik: 29,9%, nem dolgozik: 12,5%, $P=0,02$). Érdekes ugyanakkor, hogy a városiakra kevésbé jellemző ugyanez (lakóhelye község, falu vagy tanya: 26,7%, város: 11,9%, $P=0,043$). Ez abból adódhat, hogy a kisebb településekről a legjobbak kerülnek be a tehetséggondozó osztályba, illetve a kisebb települések iskoláiban dolgozó pedagógusok személyesebb figyelemmel és aktivitással támogatják a hátrányos helyzetű tehetségeket. A többi háttérmutató (lakóhely LHH besorolása, szülők iskolázottsága, család szubjektív anyagi helyzete) nem függ össze azzal, hogy ki volt valaha középiskolai osztályában a legjobb három tanuló egyike.

Az évek során sikeresen megtartott harmonikus tanulmányi átlag esélyét rontja, ha a lakóhely fejlettsége az LHH besorolás alapján alacsony (de az is lehetséges, hogy a rosszabb jegyek javulnak fel). A szülők iskolázottságával és munkapiaci státusával, a család szubjektíven mért anyagi helyzetével, valamint a lakóhely településtípusával nem mutat szignifikáns összefüggést a tanulmányi siker egyenletessége.

14. táblázat. Tanulmányi siker időbeli egyenletessége a lakóhely LHH besorolása alapján (átlagok, ANOVA)

	A legrosszabb és legjobb tanulmányi átlag közötti különbség ($P=0,019$)
nem érintett település	0,47
LHH település	0,65
Összesen	0,59

N=127

A háttérmutatók többsége nem függ össze a viszonyított önértékeléssel. A szülők iskolázottsága és munkaerő-piaci aktivitása, valamint a lakóhely

²⁸ két értékű változóval mérve: 1) dolgozik (a kereső tevékenység vagy azzal közel egyenértékű jövedelem alapján): alkalmazott, vállalkozó, gyes/gyed, nyugdíjas. 2) nem dolgozik: közmunka, nincs állása, nem él vele, elhunyt.

településtípusa és LHH besorolása mentén nem rajzolódik ki szignifikáns eltérés ebben a mutatóban. Figyelemre méltó ugyanakkor a család szubjektíven mért anyagi helyzetének szerepe az alulbecsülés kialakulásában. Minél nehezebbnek ítéli valaki a megélhetését, annál valószínűbb, hogy saját teljesítményéről negatívabb képet fest, mint azt a valós jegyei alapján tehetné. Ez az eredmény amiatt (is) érdekes, mert a tanulmányi sikerekkel kapcsolatban inkább a szülők iskolázottsága szokott meghatározó lenni, s az anyagi helyzet másodlagosnak bizonyul (Kozma, 1975; Pusztai, 2009; Blaskó, 2002; Bukodi, 2000). Ráadásul adatainkban nem a szülők munkaerő-piaci státusza mérvadó, hanem a diák szubjektív megítélése a megélhetés nehézségére vonatkozóan. Eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók saját iskolai sikereik önértékelésében a szubjektív anyagi helyzet kulcsfontosságú. Az egyelőre nyitott kérdés marad, hogy a viszonyított önértékelés (az iskolán kívüli értelemben az önbecsülés részeként is) általában függ-e össze a megélhetés nehézségével vagy könnyűnek érzésével, vagy a vizsgált iskola (vagy a korosztály?) azon sajátossága bukkant itt felszínre, amit a diákok a nyitott kérdésben igen élesen megfogalmaztak: a gazdag és szegény diákok közötti ellentétek, az alsóbb- és felsőbbrendűség iskolai életet átható szimbólumainak érzékelése.

15. táblázat. A szubjektív anyagi helyzet és a tanulmányi eredmény viszonyított önértékelése (átlagok, ANOVA)²⁹

	Viszonyított önértékelés (P=0,001)
Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. külföldi utazásokra), megtakarítani is tudunk	-0,32
Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak	0,82
Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni	1,23
Összesen	0,75

N=121

²⁹ Minél magasabb az érték, annál nagyobb a különbség az önértékelés és a tényleges jegyek között, tehát annál kisebb a viszonyított önértékelés.

Az extrakurrikuláris aktivitás indexe nem mutat szignifikáns összefüggést a háttérváltozókkal, ami azt jelenti, hogy háttértől függetlenül aktív, sikeres mindenki valamilyen területen. Ugyanakkor, ha egyenként nézzük, néhány tevékenységet látványosan befolyásolnak egyes háttértényezők. Például gyakoribb a középfokú nyelvvizsga a diplomás anyával rendelkezők (legfeljebb szakmunkás: 23%, szakközép, technikum és gimnázium: 19,6%, legalább diploma: 52,9%, $P=0,02$), valamint a dolgozó anyák gyermekei (anya dolgozik³⁰: 31,3%, nem dolgozik: 9,4%, $P=0,01$) körében. A tanulmányi versenyen való részvétel érdekes módon a nem dolgozó apák gyermekeire jellemzőbb (apa dolgozik: 59,7%, nem dolgozik: 81,3%, $P=0,009$). Ugyanakkor, ha a versenyeken elért helyezéseket nézzük, már fordított a helyzet: A dolgozó apákkal rendelkezők körében gyakoribb, hogy országos versenyen 1-10. helyezést értek el (apa dolgozik: 33,8%, nem dolgozik: 16,7%, $P=0,028$) (16. táblázat). Ez a versenyek közötti társadalmi differenciáltságra utalhat. Ez összecseng egy korábbi kutatás eredményeivel, ahol a felsőoktatási tehetséggondozásban résztvevők korábbi, középiskolai versenyeire kérdeztek rá, s lépcsőzetesen nőtt a szülők iskolázottsági ranglétráján lefelé haladva a részvétel, de az OKTV esetében már látványos volt a kiszorulás az alulkvalifikált szülők gyerekei esetében (Ceglédi et al., 2015).

16. táblázat. A tanulmányi versenyek és az apa munkaerő-piaci státusa (sorszázalék, Pearson Khí-négyzet)

	részt vett tanulmányi versenyen ($P=0,009$)	országos versenyen 1-10. helyezést ért el ($P=0,028$)
apa dolgozik	59,7	33,8
nem dolgozik	81,3	16,7
Összesen	68	27,2

N_{részt vett, helyezést ért el}=125

³⁰ Ide értve az alkalmazottakat, a GYES/GYED-en lévőket, a nyugdíjasokat és a vállalkozókat. Tehát azokat, akik stabil jövedelemmel rendelkezhetnek.

Összességében a legtöbb háttérmutató nem jár együtt a kötelező kurrikulumon felüli tevékenységek többségével, amit egyik oldalról úgy értelmezhetünk, hogy a programba bejutott tanulók esetében sikeres a hátránykompenzálás. Ugyanakkor emellett az is feltűnő, hogy a szubjektív anyagi helyzet, az apa és az anya foglalkoztatottsága, valamint az anya iskolázottsága fontossá válik egyes esetekben (pl. a nyelvvizsga, a versenyhelyezés tekintetében). A jelen-ség egy lehetséges értelmezését a differenciált szelekció elmélete adhatja (Mare, 1981; Csata, 2006). Ez az elmélet a felsőoktatásra vonatkozóan tesz megállapításokat, de a program annyiban hasonlít a felsőoktatás világához, hogy itt is egy erősen szelektált tanulói kör van jelen. A differenciált szelekció azt jelenti, hogy ahol a képességek és a motiváció szempontjából szelektált tanulók vesznek részt, a képességeket és a motivációt tekintve homogénebb hallgatói bázis miatt a társadalmi-gazdasági háttér és annak szelekciót eredményező természete fog (újra) megerősödni, felértékelődni (Csata, 2006). Ha a vizsgált programba azok jutnak be, akiknél nem érvényesül a származás közvetlen hatása a képességekre (Csata, 2006), akkor a többi diákkal való megmérettetésben az egyenlőtlenségek más arcai kerülnek előtérbe. Az egyenlőtlenségek „legádázabb” terepe a továbbtanulásnál és a későbbi elhelyezkedésnél igazán nagy téttel járó nyelvvizsga és versenyhelyezés. Az összefüggés pedig még ebben a speciális helyzetben is érvényesül, amikor a meritési bázis miatt – a program elvi célja szerint – eleve alacsonyabb társadalmi háttérű és eleve magasabb teljesítményű diákok között élesedik a verseny.

8.3.3. Támogató tényezők és a tanulmányi eredményesség

8.3.3.1. Iskolai támogató tényezők

Az iskolai szintén, pontosabban a tanulótársak között megélt támogatás (és elutasítás, kirekesztés) mértékét a QSL módosított kérdéssorával mértük. A QSL önbecsülés és támogatás dimenzióiban találtunk szignifikáns összefüggést a magyarázott változókkal, míg a kirekesztés dimenziója egyáltalán nem mutatott szignifikáns összefüggést ezekkel, így annak bemutatásától eltekintünk.

17. táblázat. A QSL önbecsülés és támogatás dimenzióinak viszonyulása a magyarázóváltozókhoz

	<i>A diák pozíciója a csoportátlaghoz képest</i>	Legutolsó év végi tanulmányi átlag	Tanulmányi eredményesség egyenletessége	Viszonyított önértékelés	Extrakurrikuláris aktivitás index
önbecsülés	<i>alatta</i>	4,44 ^a	0,64 ^b	0,99 ^c	NS ^d
	<i>felette</i>	4,63	0,50	0,37	NS
támogatás	<i>alatta</i>	NS ^e	NS ^f	1,06 ^g	2,81 ^h
	<i>felette</i>	NS	NS	0,48	3,57
Összesen		4,51	0,59	0,75	3,20

$P_a=0,007$, $P_b=0,051$, $P_c=0,000$, $P_g=0,000$, $P_h=0,046$

$N_{a,e}=123$, $N_b=128$, $N_{c,g}=121$, $N_d=131$, $N_f=129$, $N_h=132$

A QSL dimenziókat dichotóm változóvá alakítottuk át, annak megfelelően, hogy az adott dimenzió átlaga alatti vagy feletti eredmény jellemző az egyes válaszadókra. Az önbecsülés dimenziójában szignifikáns, a várakozásoknak megfelelő összefüggés mutatkozott a tanulmányi eredményesség mutatóival, illetve a viszonyított önértékelés mutatójával – az extrakurrikuláris aktivitással viszont nem. Ezek az összefüggések feltételezhetően egymáshoz kapcsolódva rendszert alkotnak, ahol a jobb tanulmányi eredmény és az eredmény egyenletessége a jobb önbecsülés forrása, amely viszont pozitívan hat a tanuló (reális) önértékelésére. Ez a kézenfekvő magyarázat elfedi viszont a fokozottan javuló tanulmányi eredmény jelenségét, amely a mi gondolkodási keretünkben „hullámlázó teljesítményként” került definiálásra, miközben a javuló tanulmányi eredmény megfelelő személyiségvonások mellett ugyancsak a javuló önbecsülés forrása lehet.

Érdekes, egyben jól magyarázható jelenség, hogy a támogatás dimenziójában éppen a tanulmányi eredményesség direkter változói nem mutatnak összefüggést az átlag alatti és feletti intenzitásban megélt támogatással. Mivel a

QSL az osztálytársak felől érkező interperszonális/szociális hatásokra fókuszál, nem meglepő, hogy az egyéni teljesítményt erőteljesen privilegizáló hazai oktatási rendszerben tanuló diákok esetében ennek nincsen jelentős hatása a tanulmányi eredményre és az eredmények időbeni kiegyenlítettségére. Ugyanakkor a tanulmányi eredményességgel kapcsolatos önbecsülés nem kis részben táplálkozhat a tanulótársak visszajelzéseiből, illetve az extrakurrikuláris aktivitás egy része csoportos felkészülés és megmértetés eredményeképpen is létrejöhét (versenyek, nyelvvizsgák). Ezekben a helyzetekben jobban megélhetik a tanulótársak biztatását, támogatását, valamint olyan elemeket is felmérünk, amelyek eleve az osztályban elfoglalt központi helyre irányulnak.

Mindemellett az osztálykontextus jelentőségére utal az az eredmény, miszerint az osztály legjobb három tanulója közé kerülés a QSL dimenziók közül eggyel, az önbecsüléssel függ össze, mégpedig pozitívan. A tanulmányi eredményességükkel az osztály csúcsára kerülők nagyobb arányban kerülnek az átlag feletti önbecsülésről nyilatkozók közé (három legjobb tanuló egyike: átlag alatti önbecsülés: 13,9%, átlag feletti: 35,3%, $P=0,004$).

Az átlagot meghaladó támogatás együtt jár a sport vagy művészeti teljesítmény miatti jutalommal (jutalom művészeti vagy sportteljesítményért: átlag alatti támogatás: 28,6%, átlag feletti: 47,1%, $P=0,030$), valamint az osztályban betöltött fontos szereppel (fontos szerep az osztályban: átlag alatti támogatás: 16,1%, átlag feletti: 39,1%, $P=0,004$). Az átlag feletti önbecsülés pedig gyakoribb a tanulmányi versenyen résztvevők körében (részt vett tanulmányi versenyen: átlag alatti önbecsülés: 58,2%, átlag feletti: 78,4%, $P=0,017$).

8.3.3.2. Családi támogató tényezők

A család jelentős hatással bír az iskolai teljesítményre. Kérdőívünkben arra törekedtünk, hogy a „száraz” szociológiai ismérveken túl közelebbi bepillantást is nyerhessünk abba, hogy a családok hétköznapijai hogyan formálják az iskolai szereplést.

Fontos adalékkal szolgálhat ehhez az a kérdésblokk, amelyben arról kérdeztük a diákokat, hogy milyen könnyen tudják megbeszélni a dolgaikat a szüleikkel. Általában kevesen voltak azok, akik azt nyilatkozták, hogy nehezen vagy nagyon nehezen, ezért ezt a két válaszlehetőséget összevontan kezeltük. Fontosnak tartottuk az apákat és az anyákat külön-külön megvizsgálni, mivel a

korábbi kutatásokban az anya szerepe bizonyult jelentősebbnek. Mivel magas volt az édesapával és édesanyjával nem rendelkezők száma, ezért egy összevont mutatót készítettünk, amely azt mutatta meg, hogy az édesapa vagy az édesanya hiányába a nevelőapával vagy a nevelőanyával mennyire tud megnyílni a diák. Olyan is előfordult, hogy valaki édes- és nevelőszülőjére vonatkozóan is válaszolt (bizonyára megváltozott összetételű család esetében). Ilyenkor a magasabb értéket vettük figyelembe, tehát azt, akivel jobban meg tudja beszélni a problémáit, feltételezve, hogy egy ilyen szülő jelenléte fontosabb, mint a háttérbe szoruló másiké. Fontosnak tartottuk továbbá azokat is külön kategóriában megvizsgálni, akik sem édes-, sem nevelőapáról vagy anyáról nem nyilatkoztak, mivel a szülők hiánya önmagában az egyik legfontosabb jelzés a családi kapcsolatokról.³¹

18. táblázat. A diákokat nagyon foglalkoztató vagy zavaró dolgok megbeszélésének könnyűsége a szülőkkel és a legutolsó év végi tanulmányi átlag (átlagok, ANOVA)

	Legutolsó év végi tanulmányi átlag	
	Édes- vagy nevelő- apával (P=0,037)	Édes- vagy nevelő- anyával (P=0,000)
nincs ilyen személy vagy nem válaszolt	4,55	4,63
nagyon nehezen/nehezen	4,36	4,27
könnyen	4,52	4,35
nagyon könnyen	4,61	4,62
Összesen	4,51	

N_{apával, anyával}=123

³¹ A megkérdezettek magas számban érintettek a családszerkezet megbomlásával: 17 fő említette szülője halálát, válásról pedig 50-en számoltak be a megterhelő életeseményekre vonatkozó kérdéseknél. A dolgok megbeszéléséről szóló kérdésblokk alapján (a nevelőszülők belépése miatt) 24 fő esetében hiányzott az apa (tehát ennyien nem említettek sem édes-, sem nevelőapát), az anyáknál pedig 6 főre volt igaz ugyanez.

Az osztály legjobb három tanulója közé kerülés gyakoribb azok körében, akik nagyon könnyen meg tudják beszélni dolgaikat a szüleikkel (három legjobb tanuló egyike: nagyon könnyen meg tudja beszélni a dolgait az apával: 35,6%, többi válasz: 15,9%, $P=0,017$; nagyon könnyen meg tudja beszélni a dolgait az anyával: 28,4%, többi válasz: 11,1%, $P=0,019$). A többi eredményességi mutató közül egyedül a tanulmányi átlag mutatott jelentős összefüggést azzal, hogy milyen könnyen tudják megbeszélni dolgaikat szüleikkel a diákok. A 18. táblázatban látványos lépcsőzetes összefüggés látható mind az apa, mind az anya esetében: Minél könnyebb valakinek megnyílnia szülei előtt, annál jobbak a jegyei. Érdekes, hogy akiknél hiányzik az apa vagy az anya (tehát nevelőszülőjük sincs) vagy nem válaszoltak erre a kérdésre, azok átlag feletti tanulmányi átlaggal rendelkeznek. A kis elemszámok miatt nem vonhatunk le messzeszemenő tanulságokat ezzel kapcsolatban, de további kutatásra érdemes lehet a kérdés, hogy vajon az ugródeszka jelenség áll-e a csonka családok tehetség-gondozó program tagságot kiérdemlő gyermekeinek magas teljesítménye mögött, és/vagy pedig az, hogy a szülőhiányos családban a gyermek vállán nagyobb a felelősség, több múlik a teljesítményén, s mindez összefüggésben lehet a felvett felnőtt szerepével. Az, hogy a megkérdezettek mennyire tudnak megnyílni szüleikkel, nem függ össze szignifikánsan a többi eredményességi mutatóval, s ugyanez igaz akkor is, ha az extrakurrikuláris tevékenységeket egyenként vetjük össze ezzel a családi jellemzővel.

A szülőknek való megnyílás mellett kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen témák kerülnek szóba a velük folytatott beszélgetésekben, és a tanulók milyen tevékenységeket végeznek közösen szüleikkel. Két tevékenységtípus rajzolódott ki, amikor a kérdésblokk itemein faktoranalízist futtatunk. Az egyiket értelmiségi törődés, a másikat általános törődés faktorának neveztük el.³²

³² Önálló faktoron ültek azok a kérdések, amelyek a politikai-közéleti kérdésekről, könyvekről való beszélgetés és a közös kulturális programok szervezésének gyakoriságára irányultak. Ezt „értelmiségi szülői törődés faktorának” neveztük el, amely faktor önálló lényegiségére korábbi kutatásokban is találtunk példát (Ceglédi, 2010; 2017). Mint ahogy arra is, hogy mellette egyetlen másik faktor rajzolódik ki, az általános törődés faktora. Jelen elemzésben sem történt ez másként: a kérdésblokk többi iteme mögött a faktoranalízis szerint egy „általános törődés” elnevezésű faktor fedezhető fel eredőként. Ebben összegződnek a tanulmányokról, barátokról, szabadidőről való érdeklődésre, tanulásra ösztönzésre vonatkozó kérdések. A korábbi kutatásoktól eltérő jelenség ugyanakkor, hogy a két faktor elválása kevésbé éles: az értelmiségi törődés esetében az általános törődés egyes itemei közepes faktorsúlyokkal bírnak. Tehát valószínűleg mintánk sajátosságából és a korosztályból adódóan a szülőkkel való kapcsolatok

19. táblázat. A szülői törődés faktorai és az eredményesség (átlagok, ANOVA)

	<i>A diák pozíciója a csoportátlag- hoz képest</i>	Legutolsó év végi tanulmányi átlag	A legmagasabb és legalacso- nyabb tanulmá- nyi átlag kü- lönbsége
Általános szülői törődés faktora	<i>alatta</i>	4,39 ^a	0,71 ^b
	<i>felette</i>	4,56	0,55
Értelmiségi szülői törődés faktora	<i>alatta</i>	4,4 ^c	NS ^d
	<i>felette</i>	4,6	NS
Összesen		4,51	0,59

$P_a=0,026$ $P_b=0,037$ $P_c=0,002$

$N_{a,c}=123$, $N_{b,d}=129$

A 19. táblázat eredményei nem meglepőek. Akik magasabb szülői törődésben részesülnek, azok jobb jegyekkel rendelkeznek, s ebben az értelmiségi és az általános törődés is mérvadó. Az egyenletesebb tanulmányi teljesítmény csak az általános szülői törődéssel jár együtt, az értelmiséggel nem. Az osztály legjobb három tanulója közé kerülés gyakoribb a magas értelmiségi törődésről beszámolók körében (három legjobb tanuló egyike: átlag alatti értelmiségi törődés: 13,6%, átlag feletti: 29,2%, $P=0,026$). A többi eredményességi mutató nem függ össze a szülői törődéssel, ami azonban már meglepő. Amikor az extrakurrikuláris tevékenységeket egyenként vizsgáltuk, akkor is csak egyetlen esetben mutatkozott szignifikáns eltérés. Az átlag feletti értelmiségi törődéssel rendelkezők körében gyakoribb a középfokú komplex nyelvvizsga, de az általános törődés esetében már nem szegmentálódik ugyanez a teljesítmény (középfokú komplex nyelvvizsgával rendelkezők: átlag alatti szülői értelmiségi törődés: 16,7%, átlag feletti: 33,3%, $P=0,023$).

értelmiségi tartalma nem válik el olyan élesen az általános törődéstől, mint ahogy azt például hallgatók körében tapasztalni szoktuk (Ceglédi, 2017).

Az apai és az anyai monitoringra vonatkozóan azt kérdeztük a tanulóktól, hogy mennyit tudnak a szüleik róluk (pl. arról, hogy kikkel barátkoznak, mit csinálnak iskola után, mire költik a pénzüket, mit gondolnak róluk a tanárok stb.). Mind az apára, mind az anyára vonatkozóan egy-egy átlag-alapú mutatót képeztünk (a kérdésblokk 8-féle itemének összege osztva 8-cal). Ezt az össze-sített mutatót kategorizáltuk többféle módon. A tercilisek szerinti felbontást végül elvetettük, mivel az apák esetében nagyon magas a válaszhiány (feltéte-lezhetően a családból hiányzó apák miatt), az anyák esetében pedig a megkér-dezettek közel fele egységes tömbbe rendeződik (68 fő nyilatkozott úgy, hogy mindent tud róla az anyukája). Végül az átlag-alapú mutatót a saját átlaga men-tén kettébontva vetettük össze az eredményességgel. Érdekes, hogy a legjobb három tanuló közé kerülés az apai monitoringgal függ össze, a legutolsó év végi tanulmányi átlag pedig az anyai monitoringgal (20. táblázat). Gyakoribb a középfokú komplex nyelvvizsgával rendelkezés azok körében, akik átlag fe-letti anyai monitoringról számoltak be. A többi eredményességi mutató mindig kedvezőbb a magasabb szülői monitoring esetében, a különbségek azonban statisztikailag nem szignifikánsak.

20. táblázat: Az anyai monitoring összefüggése a tanulmányi átlaggal (átla-gok, ANOVA), a legjobb három tanuló közé kerüléssel és a középfokú komp-lex nyelvvizsgával (oszlopszázalék, Pearson Khí-négyzet)

	<i>A diák pozí-ciója a cso-portátlaghoz képest</i>	Legutolsó év végi tanul-mányi átlag	Legjobb há-rom tanuló közé kerülés	Középfokú komplex nyelvvizsga
anyai monitoring	<i>alatta</i>	4,4 ^a	NS ^b	11,1 ^c
	<i>felette</i>	4,58	NS	33,3
apai monitoring	<i>alatta</i>	NS ^d	14,3 ^e	NS ^f
	<i>felette</i>	NS	29,4	NS
Összesen		4,51	23,6	25,2

P_a=0,010, P_c=0,006, P_e=0,05

N_a=120, N_b=128, N_c=129, N_d=105, N_e=110, N_f=111

8.3.3.3. Reziliencia és iskolához való viszony mint támogató tényezők

A Connor-Davidson reziliencia skála vizsgálatánál az egyes itemek összegéből indultunk ki. A tanulók 0 és 4-es érték között válaszolhattak a kérdéssor itemeire, amelyben a 0 jelentette azt, hogy egyáltalán nem igaz, a 4-es pedig azt, hogy szinte mindig igaz rá az adott állítás.³³ A diákok 9 és 39 közötti pontot értek el (a mutató 10x4, azaz 0 és 40 közötti értékeket vehetett fel), válaszaik átlaga 27,93. Az eredményesség mutatókkal való összevetéshez terciliseket alakítottunk ki a mutatóból.³⁴ A 21. táblázat egyértelmű és látványos lépcsőzetes összefüggést mutat a reziliencia és az eredményesség három mutatója között: mind a legutolsó év végi tanulmányi átlag, mind a viszonyított önértékelés, mind pedig az extrakurrikuláris aktivitások indexe annál kedvezőbb, minél magasabb tercilist nézünk, tehát minél reziliensebb válaszokat adott valaki a kérdőívben. A legjobb három tanuló közé kerülés nem jár együtt a tercilisekkel.³⁵ A tanulmányi átlag egyenletessége nem szegmentálódik a Connor-Davidson skála tercilisei mentén, ami abból is adódhat, hogy a magas ingadozás egy mélypont sikeres megküzdését is jelezheti, de a reziliencia fontos mögöttes változója lehet az egyenletesen megtartott eredményességnek is.

21. táblázat. A Connor-Davidson reziliencia mutató és az eredményesség (átlagok, ANOVA)

	Legutolsó év végi tanulmányi átlag (P=0,013)	Viszonyított önértékelés (P=0,037)	Extrakurrikuláris akti- vítás index (P=0,039)
alsó tercilis	4,41	1,08	2,56
középső tercilis	4,46	,67	3,19
felső tercilis	4,63	,59	3,74
Összesen	4,51	,75	3,21

$N_{\text{tanulmányi átlag}}=123$, $N_{\text{viszonyított önértékelés}}=121$, $N_{\text{extrakurrikuláris}}=131$

³³ A CD reziliencia mutató létrehozásánál kihagytuk azokat, akik egy kérdésre sem válaszoltak (1 fő). Az egy válasziánnyal rendelkezőket (5 fő) a többi válaszuk alapján pontoztuk.

³⁴ Kísérleteztünk átlagokkal és quarilisekkel is, amelyek a tercilisekhez hasonló eredményeket hoztak.

³⁵ Átlag alatti-feletti és quartilisek szerinti felosztály alapján sem.

Érdekes, hogy összességében a felső tercilis válik el élesebben a másik kettőtől, tehát az átlagos reziliencia még önmagában átlagalatti teljesítményt valószínűsít, s veszélyes a leggyengébb reziliencia kategóriába tartozni.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a Connor-Davidson skálának milyen a belső struktúrája, beszélhetünk-e markáns alkotóelemekről, vagy egy egységes “reziliencia tényező” mozgat minden állítást. A főkomponens elemzés alapján feltárt komponens esetében alacsony a magyarázott variancia értéke, ezért megkíséreltük a faktorokra bontást. Az elemzésben két faktor rajzolódott ki.³⁶ Az egyik faktor egyetlen kérdésen ült erősen: Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat. Ezt „munka” faktornak neveztük el. Ahogy a fenti, a kérdésblokk alapeloszlását bemutató elemzésében is láttuk, ez az item messze megelőzte a többit a határozott válaszok tekintetében. A rezilienciának tehát a kemény munka egy olyan alapvető alkotóeleme, amely a többitől különválik. Bizonyára nem ellentétes vele, de intenzitásánál és a többitől eltérő természeténél fogva saját „lényegiséggel” bír. Ez talán annak is köszönhető, hogy hátrányos helyzetű tanulók adták kutatásunk alanyait, akik esetében a kemény munka a társadalmi hovatartozásból eredő és az iskolai törekvések által megcélzott társadalmi státushoz közeledést támogató érték (Bocsi, 2015; Ceglédi, 2012; Kozma, 1975). A másik faktor a skála többi állítását tömörítette. A legjellemzőbb itemek a következők voltak: „Úgy érzem, én irányítom az életemet.” „Nagyon céltudatos vagyok.” „Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel.” Ezt a faktort „kontrolláltság” faktornak neveztük el.

Ahogy az 22. táblázatban látszik, minden eredményesség mutatóra jótékony hatással van az, ha valaki kemény munkával jellemzi magát. A többi itemet tömörítő kontrolláltság faktor ugyanakkor csak a legutolsó év végi tanulmányi átlaggal függ össze, a többi eredményesség mutatóra nincs hatással. A legjobb három tanuló közé kerülés nem jár együtt a reziliencia faktoraival.

³⁶ A faktorok a variancia 42,5%-át magyarázzák.

22. táblázat. A Connor-Davidson-féle reziliencia skála faktorai és az eredményesség (átlagok, ANOVA)

	<i>A diák pozíciója a csoportátlaghoz képest</i>	Legutolsó év végi tanulmányi átlag	A legmagasabb és legalacsonyabb tanulmányi átlag különbsége	Viszonyított önértékelés	Extrakurrikuláris aktivitás index
kontrolláltság faktor	<i>alatta</i>	4,42 ^a	NS ^b	NS ^c	NS ^d
	<i>felette</i>	4,58	NS	NS	NS
munka faktor	<i>alatta</i>	4,36 ^e	0,72 ^f	1 ^g	2,66 ^h
	<i>felette</i>	4,61	0,52	0,61	3,56
Összesen		4,51	0,59	0,75	3,2

$P_a=0,020$ $P_e=0,000$ $P_f=0,005$ $P_g=0,018$ $P_h=0,018$

$N_{a,e}=123$, $N_{b,f}=129$, $N_{c,g}=121$, $N_{d,h}=132$

Az extrakurrikuláris aktivitást egyenként vizsgálva három tevékenység esetén látszik a rezilienciával való pozitív összekapcsolódás. A társak korrepetálása például annál gyakoribb, minél magasabb reziliencia tercilisbe tartozik valaki (társak korrepetálása: reziliencia index alsó tercilise: 42,1%, középső: 45,2%, felső: 72%, $P=0,007$). A faktorok közül a munka faktorról jár együtt ugyanez a tevékenység (társak korrepetálása: átlag alatti munka faktor: 30,8%, átlag feletti: 69,6%, $P=0,000$). Az országos versenyeken nagyobb sikereket érnek el a magasabb rezilienciával bírók (1-10. hely országos versenyen: reziliencia index alsó tercilise: 18,4%, középső: 21,4%, felső: 40%, $P=0,044$) és az átlag feletti munka faktorról jellemezhető tanulók (1-10. hely országos versenyen: átlag alatti munka faktor: 17,3%, átlag feletti: 34,2%, $P=0,026$). Ugyanez igaz az osztályban betöltött fontos szerepre is (fontos szerep az osztályban: átlag alatti reziliencia index:³⁷ 14,5%, átlag feletti: 38,7%, $P=0,002$), de a faktorok közül itt nem a munka, hanem a kontrolláltság a mérvadó (fontos szerep az osztályban: átlag alatti kontrolláltság faktor: 14,8%, átlag feletti: 37,7%, $P=0,003$).

³⁷ A tercilisekkel keresztezve az 5 elemnél kisebb cellák miatt statisztikailag nem értékelhető a P.

A John Henry skála állításai esetében a diákok az „egyáltalán nem igaz” és a „teljesen igaz” válaszok között helyezhették el véleményüket (1, 2, 4 és 5-ös értékekkel az eredeti skálázásnak megfelelően). Az itemek összegéből kialakított összevont mutató 27 és 59 közötti értéket vett fel (a lehetséges minimum 12, a lehetséges maximum pedig 60 volt).³⁸

A skála egyedül a tanulmányi átlaggal mutatott összefüggést, mégpedig pozitív módon: minél magasabb tercilisbe sorolhattunk valakit válasza alapján, annál jobb jegyeiről számolt be. A legjobb három tanuló közé kerüléssel és a többi eredményességi mutatóval nem járt együtt, noha a pozitív tendencia látványos például az extrakurrikuláris aktivitás esetében (23. táblázat).

23. táblázat. A John Henry skála és az eredményesség (átlagok, ANOVA)

	Legutolsó év végi tanulmányi átlag (P=0,009)	Extrakurrikuláris aktivitás indexe (P=0,056)
alsó tercilis	4,4	1,02
középső tercilis	4,48	0,75
felső tercilis	4,65	0,53
Összesen	4,51	0,75

N_{tanulmányi átlag}=122, N_{extrakurrikuláris}=131

A kötelező kurrikulumon felüli tevékenységeket egyenként vizsgálva szembeötlő a társak korrepetálásának és az átlagon felüli John Henry skálának az együttjárása (társait korrepetálja: átlag alatti JH: 42,1%, feletti: 63%, P=0,018). Továbbá magasabb arányban vállalnak fontos szerepet az osztályban azok, akik átlag feletti értéket értek el a John Henry skálán (fontos szerep az osztályban: átlag alatti JH: 17,5%, feletti: 37%, P=0,015).

Fontos tényező az eredményességben a tanulásba fektetett idő. Átlagosan napi 187 percet töltenek a diákok tanulással, a medián és a módusz is 180. Nem meglepő, hogy a több tanulás jobb eredményekkel és egyenletesebb teljesítménnyel jár együtt (24. táblázat). A legjobb három tanuló közé kerülés is

³⁸ Az összevont John Henry mutató létrehozásánál kihagytuk azokat, akik egy kérdésre sem válaszoltak (1 fő). Az egy vagy két válaszhiánnyal rendelkezőket (6 fő) a többi válaszuk alapján pontoztuk.

gyakoribb az átlagot meghaladó tanulási időről beszámolók körében (három legjobb tanuló egyike: átlag alatti napi tanulási idő: 12,7%, átlag feletti: 36%, $P=0,002$). Ugyanakkor a viszonyított önértékeléssel és az extrakurrikuláris aktivitással nem függ össze ez a mutató. Az extrakurrikuláris tevékenységeket egyenként vizsgálva is azt állapíthatjuk meg, hogy azok nem függnek össze a tanulással töltött idővel. A diákok iskolai befektetéseinek kurrikuláris (tanulásra irányuló) és extrakurrikuláris elemei tehát elválnak egymástól.³⁹

24. táblázat. A napi tanulással töltött idő és az eredményesség (átlagok, ANOVA)

Napi tanulási idő	Legutolsó év végi tanulmányi átlag ($P=0,046$)	A legmagasabb és legalacsonyabb tanulmányi átlag különbsége ($P=0,002$)
átlag alatti	4,46	0,67
átlag feletti	4,60	0,45
Összesen	4,52	0,59

$N_{\text{tanulmányi átlag}}=123$, $N_{\text{legmagasabb és legalacsonyabb különbsége}}=116$

Az „iskolai mindenhatóság” kérdésblokkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók mennyire azonosulnak az iskola céljaival, eszközeivel, mennyire rendelik saját céljaikhoz az iskolai tevékenységeket, mennyire hisznek az iskola mindenhatóságában vagy hasznosságában. Klaszteranalízissel⁴⁰ három markáns tanulói típus rajzolódott ki. Az egyiket „kiábrándultnak” neveztük el (41 fő), mivel ők a legszkeptikusabbak az iskola mindenhatóságával, sőt, egyáltalán a hasznosságával kapcsolatban is. A másik végletet a „értelmet adó konform” elnevezésű típus képviseli (45 fő), akik a leginkább azonosulnak az

³⁹ A befektetések elválnak, de ez nem jelenti azt, hogy élesen, s hogy nem érintkeznek. Ha nem a befektetések, hanem a sikerek oldaláról szemléljük a kérdést, azt látjuk, hogy a tanulmányi és az extrakurrikuláris sikeresség összefügg egymással. Az átlagot meghaladó tanulmányi átlagú diákok körében gyakoribbak az extrakurrikuláris tevékenységek (extrakurrikuláris tevékenységek indexe: átlag alatti tanulmányi átlag: 2,7, átlag feletti: 3,58, $P=0,026$). Itt arról lehet szó, hogy a két jelenséget közös eredők mozgatják, s köztük talán a legfontosabb a diákok magas motivációja.

⁴⁰ A konkrét kérdéseket lásd: 6. táblázat. A kiválasztott eljárás: K-means klaszter. A változók klaszteranalízisbe való bevonása előtt ellenőriztük a klaszteranalízis feltételeit (a változók korrelációja 0,9 alatti, kiugró adatok nincsenek, nem valamelyik klaszterképző változó szerint voltak sorba rendezve az adatok).

iskolával kapcsolatos értékekkel. Válaszaikban az iskola világát összekapcsolják karriercéljaikkal, a munkavállalói életükre való felkészülésükkel, tág időhorizonton elhelyezve és összekötve iskolai befektetéseiket és jövőbeli céljait. Szerintük van értelme tanulni, hisznek abban, hogy biztos megélhetés vár rájuk tanulásukért cserébe, bíznak abban, hogy az iskola a legtöbbet hozza ki belőlük, s összességében erős a belső motivációjuk a tanulásra. A harmadik, „értelemadás nélküli rituális” jelzővel ellátott típus (52 fő) ezzel szemben értelemadás nélkül, monoton tagozódik be az iskola világába, közepes jelentőséget tulajdonítva a jövőorientált céloknak. Az olyan jelenorientált célokkal ugyanakkor magasabb elköteleződést mutat, mint annak fontossága, hogy diáktársai és szülei elismerjék a tanulmányi munkáját. Ezt a típust jellemzi leginkább, hogy az egész élete a tanulásról szól, hogy nagyon bántják a rossz jegyek, s a jegyek mindenhatóságába vetett hit is magas a körükben. Vélhetően nagy átfedést mutat ez a csoport az „A-típusú személyiséggel”, bár az egyezés mértékét az eltérő elméleti háttér és módszertani keretek miatt nem tudjuk megbecsülni.

Amikor összevetettük a három típusba tartozó tanulók eredményességét, egyedül a tanulmányi átlagban mutatkozott jelentős összefüggés, a legjobb három tanuló közé kerülés, a tanulmányi eredményesség egyenletessége, a viszonyított önértékelés és az extrakurrikuláris aktivitás indexe esetében nem. Ennek tanulsága szerint azok a legeredményesebbek, akik értelmet tulajdonítanak a tanulásnak, míg a rituális, értelemadás nélküli azonosulás csak átlagos teljesítménnyel jár együtt.⁴¹

A kiábrándult típus a sereghajtó ebben a tekintetben, ami kétféleképpen értelmezhető. Eleve rosszabbak a jegyei, ezért nyitottabb az iskolán kívüli alternatívákra. A másik értelmezés szerint a kiábrándultság az eredő, akár az életút sajátosságai miatt, s ez okozza a gyengébb teljesítményt (25. táblázat). Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy fontos a tanulók motivációjának fenntartásában az, hogy folyamatosan tudatosítsák a jelen áldozatainak jövőbeli megtérülését, hogy tág időhorizontban és értelmet keresve tekintsenek életútjukra, s benne az iskolára.

⁴¹ Érdekes, hogy a tanulással töltött idő tekintetében a rituális típus jár az élen (átlagos napi tanulási idő: rituális: 214 perc, konform: 208 perc, kiábrándult: 127 perc, $P=0,002$), s a tanulással töltött idő együttjár a magasabb tanulmányi átlaggal, mégis azt látjuk itt, hogy a rituális típus a sok befektetett idő ellenére is gyengébben teljesít. Ez abból adódhat, hogy a konform típus a kevesebb tanulási időt hatékonyan tudja beosztani.

25. táblázat. Az iskola hasznosságának és mindenhatóságának érzete mentén kirajzolódó klaszterek legutolsó év végi tanulmányi átlaga (átlagok, ANOVA) és egyes extrakurrikuláris tevékenységei (oszlopszázalék, Pearson Kí-négyzet)

	Legutolsó év végi tanulmányi átlag (P=0,028)	Középfokú komplex nyelv- vizsga (P=nem értékelhető)	Társait korre- petálja (P=0,024)
értelemadás nél- küli rituális típus	4,52	36,2	61,7
értelmet adó konform típus	4,62	8,9	62,2
kiábrándult típus	4,39	32,5	35,9
Összesen	4,51	25,8	54,2

N_{tanulmányi átlag}=123, N_{középfokú}=132, N_{korrepetálás}=131

Az extrakurrikuláris tevékenységeket egyesével vizsgálva csak néhány összefüggésre derült fény. A középfokú nyelvvizsgával rendelkezés érdekes módon a rituális és a kiábrándult típusban a gyakoribb, s a konform tanulók esetében jelentős lemaradás észlelhető. A lemaradás mögöttesére csak sejtéseket fogalmazhatunk meg. Lehetséges, hogy a tanuláshoz értelmet adó diákok nem keresik az iskolán kívüli lehetőségeket? A rituális típus pedig a jegyek mindenhatóságával rokonítja a nyelvvizsga bizonyítvány mindenhatóságát? A kiábrándult esetleg iskolán kívüli „menekülő utakat” keres? Vagy felismeri a felsőoktatás e fontos belépőjét? Érdekes jövőbeli kutatási irányok alapja lehet továbbá például a nyelvvizsgázás anyagi terheinek valamint az évfolyamok közbeeső szerepe. A társak korrepetálásában a kiábrándultak vannak lemaradva a másik két csoporttól, ami arra figyelmeztet, hogy az iskolától való elfordulás nemcsak az intézményre terjed ki, hanem együtt járhat a kortárskapcsolatokban a tanulási tartalmak hiányával is.

A támogató tényezők e körében nem (sem) lehetünk biztosak az ok-okozat irányában, mert egy többtényezős összefüggés-együttes két, egymástól sem független elemét kiragadva vizsgáltunk. Az iskolai sikerekben fontos szerepet játszanak az egyéni tényezők (magas reziliencia és tartalmas iskolához való

viszony). Ugyanakkor nem elhanyagolható a sikerek egyéni tényezőket erősítő, vagy a sikertelenség egyéni tényezőket gyengítő hatása sem. Számolnunk kell továbbá azzal is, hogy mind az egyéni tényezőket, mind az iskolai sikereket számos mögöttes mozgatója, tehát rendelkezhetnek közös eredőikkel, ahogy látszik például a megterhelő életeseményeknél (lásd később), s ebből adódik az adatokban tapasztalt együttjárás.

8.3.3.4. Vallás mint támogató tényező

A mintánkat alkotó tanulók vallásosságát a vallásosság skála (The Centrality of Religiosity Scale, CRS – Huber és Huber, 2012) egyszerűsített, öt itemet tartalmazó verziójának alkalmazásával mértük. A skála alkalmazásával az Evangélikus Roma Szakkollégium korábbi kutatásában eredményesen tártuk fel az összefüggést a tanulási motiváció és a vallásosság mértéke között, különösen a vallásos részvételre vonatkozó „Templomba vagy gyülekezetbe járok” item esetén (Hüse, 2015). A négyfokú válaszlehetőséget tartalmazó skálára adott válaszokat akkor és most is, kétfokúra egyszerűsítettük, oly módon, hogy elkülönítettük azokat, akikre jellemzőbb a templomba járás és a hittel kapcsolatos másik négy állítás („kicsit jellemző” és „nagyon jellemző”) azoktól, akik nem járnak templomba, illetve nem (igazán) jellemző rájuk a másik négy, hittel kapcsolatos állítás („inkább nem jellemző” és „egyáltalán nem jellemző”).

Az istenhit (Hiszem, hogy Isten létezik) és a személyes jelenét (Megtapasztaltam, hogy Isten része a személyes életemnek) egyik magyarázott változóval sem mutatott szignifikáns összefüggést, így ezeket az itemeket a 26. táblázatban nem ábrázoltuk. Ugyanígy a legjobb három tanuló közé kerülés, a viszonyított önértékelés és az extrakurrikuláris aktivitás index sem mutatott egyik vallásosságot kifejező itemmel sem szignifikáns összefüggést, így ezek sem szerepelnek a táblázatban.

Ezzel szemben a vallásos gondolatok (Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról) és a vallásos részvétel (Templomba vagy gyülekezetbe járok) erős és várt irányú összefüggést mutat az utolsó év végi tanulmányi átlaggal, illetve a tanulmányi eredmények kiegyenlítettségével. A vallásos dolgokról gyakran gondolkodókra, illetve a templomba, gyülekezetbe járókra magasabb utolsó féléves átlag jellemző, amely megfelel a vallásosság tanulmányokat támogató

természetéről feltárt, korábbi tapasztalatoknak. Eszerint a formális vallásos rituálékban való részvétel, a szabályok követése, és a csoportnormáknak való megfelelés a felsőbb hatalom pozitív befolyásának elfogadásával kiegészülve olyan attitűdök kialakításáért felelhet, amelyek tökéletes összhangba hozhatják a tanulót az iskolai elvárásokkal és az iskola szabályrendszerével. Az ötödik CRS-item, az „Imádkozom” nem járt együtt szignifikáns összefüggéssel az utolsó év végi átlagot illetően, de azok eredménye kiegyenlítettebb, akikre inkább jellemző ez az állítás.

26. táblázat. A Central Religiosity Scale (CRS) itemei és az eredményesség (átlagok, ANOVA)

		Legutolsó év végi tanulmányi átlag	A legmagasabb és legalacsonyabb tanulmányi átlag különbsége
vallásos gondolatok	nem jellemző	4,45 ^a	0,65 ^b
	jellemző	4,60	0,51
vallásos részvétel	nem jellemző	4,44 ^c	0,64 ^d
	jellemző	4,68	0,46
imádkozás	nem jellemző	NS ^e	0,68 ^f
	jellemző	NS	0,51
Összesen		4,51	,59

$P_a=0,028$; $P_b=0,051$; $P_c=0,001$; $P_d=0,029$; $P_f=0,012$

$N_{a,e}=122$, $N_{b,f}=128$, $N_c=121$, $N_d=127$

A kötelező kurrikulumon felüli tevékenységek nem járnak együtt a tanulók vallásosságról adott önjellemzéseivel.

8.3.4. Kockázati tényezők és a tanulmányi eredményesség

Feltételezhető, hogy az egyes megterhelő életesemények eltérő intenzitással és módon hatnak az eredményességre. Az elmúlt 3 évet tekintve rendszeresen le-részedő szülővel rendelkezőknek (12 fő) például rosszabb a tanulmányi átlaga, mint az ilyen körülményt nem említő társaiknak (legutolsó év végi

tanulmányi átlag: elmúlt 3 évben rendszeresen lerészegedő szülőről nyilatkozók: 4,28, nem nyilatkozók: 4,54, $P=0,023$). A 3 évnél régebben átélt hasonló helyzet (16 fő) is érezteti még hatását, de nemcsak a tanulmányi átlagra (legutolsó év végi tanulmányi átlag: 3 évnél régebben rendszeresen lerészegedő szülőről nyilatkozók: 4,33, nem nyilatkozók: 4,55, $P=0,029$), hanem a kötelező kurrikulumon felüli tevékenységekre vonatkozóan is (átlagos extrakurrikuláris aktivitás: 3 évnél régebben rendszeresen lerészegedő szülőről nyilatkozók: 2,24, nem nyilatkozók: 3,37, $P=0,044$). Sőt, egyetlen olyan tanuló volt az ilyen megpróbáltatást átélők között, aki a legjobb három tanuló közé sorolta magát (legjobb három tanuló egyike: 3 évnél régebben rendszeresen lerészegedő szülőről nyilatkozók: 5,9%, nem nyilatkozók: 25%, $P=\text{nem értékelhető}$), s ugyanez igaz az elmúlt 3 évre is (legjobb három tanuló egyike: elmúlt 3 évben rendszeresen lerészegedő szülőről nyilatkozók: 7,7%, nem nyilatkozók: 23,7%, $P=\text{nem értékelhető}$). Itt egyrészt a múltban megélt események, élethelyzetek tartós hatását érhetjük tetten, ugyanakkor azok állandó, a két mért időintervallumot átölő fennállása is feltételezhető.

Alacsonyabb az extrakurrikuláris aktivitásuk azoknak, akik az elmúlt 3 évben átélték szüleik válását (18 fő) (átlagos extrakurrikuláris aktivitás: elvált szülőket említők: 1,44, nem említők: 3,51, $P=0,000$). A 3 évnél régebben történt válás (30 fő) mentén ugyanakkor nem szegmentált ugyanez az eredményességi mutató. Az elmúlt 3 évben válást átélők közül senki nem nyilatkozott úgy, hogy az osztály legjobb három tanulója között volt középiskolai éve alatt (három legjobb tanuló egyike: elvált szülőket említők: 0%, nem említők: 24,8%, $P=\text{nem értékelhető}$).

A szülők között az elmúlt 3 évben előforduló durva veszekedésekről beszámolóknak (40 fő) alacsonyabb az extrakurrikuláris aktivitása, mint azoknak, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem éltek át hasonlót (átlagos extrakurrikuláris aktivitás: durva veszekedést említők: 2,6, nem említők: 3,47, $P=0,035$). A durva veszekedések emellett, ha 3 évnél régebben is történtek (47 fő), növelik annak valószínűségét, hogy valaki alulértékelje saját iskolai teljesítményét (viszonyított önértékelés: durva veszekedést említők: 0,96, nem említők: 0,79, $P=0,038$), s csökkentik, hogy az osztály legjobb három tanulója közé sorolja magát valaki (három legjobb tanuló egyike: durva veszekedést említők: 13,5%, nem említők: 28%, $P=0,05$).

Érdekes, hogy egy baráttal/barátnővel való régi szakítás (18 fő) együttjár a reálisabb önértékeléssel (viszonyított önértékelés: 3 évnél régebbi szakítást említett: 0,38, nem említett: 0,83, $P=0,045$).

Alulértékelést eredményez, ha valaki környezetében öngyilkossági kísérlet fordult elő 3 évnél régebben (13 fő) (viszonyított önértékelés: 3 évnél régebbi öngyilkossági kísérletet családi, baráti körben említők: 1,28, nem említők: 0,69, $P=0,022$). Sőt, egyetlen olyan tanuló volt az illető átlétek között, aki a legjobb három tanuló közé sorolta magát (legjobb három tanuló egyike: 3 évnél régebbi öngyilkossági kísérletet családi, baráti körben említők: 6,7%, nem említők: 24,3%, P =nem értékelhető).

A súlyos betegségek hatása olyan erős, hogy még akkor is összefügg az eredményességgel, ha 3 évnél régebbi az eset (vagy régebb óta fennáll) (51 fő). A saját vagy családtag súlyos betegségéről beszámolók érdekes módon magasabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek (legutolsó év végi tanulmányi átlag: 3 évnél régebbi súlyos betegségről beszámolók: 4,6, nem beszámolók: 4,45, $P=0,030$), ugyanakkor látványos, hogy saját teljesítményükről mennyire kedvezőtlen képpel rendelkeznek (viszonyított önértékelés: 3 évnél régebbi súlyos betegségről beszámolók: 1,05; nem beszámolók: 0,57, $P=0,003$) (27. táblázat).

27. táblázat. A régebben, mint 3 éve átélte súlyos betegség (saját vagy családtagé) összefüggése az eredményességgel (átlagok, ANOVA)

	Utolsó év végi tanulmányi átlag ($P=0,030$)	Viszonyított önértékelés ($P=0,003$)
súlyos betegségről beszámolók	4,6	1,05
súlyos betegségről nem beszámolók	4,45	0,57
Összesen	4,51	0,75

$N_{\text{tanulmányi átlag}}=119$, $N_{\text{viszonyított önértékelés}}=117$

A betegség és teljesítmény összefüggéseit tekintve már a korai munkanélkülizsgálatok során kimutatták (Lazarsfeld, 1933; Jahoda, Lazarsfeld és Zeisel, 1971), hogy a tartós munkanélküliség állapota hogyan vezet el a krónikus

betegállapothoz. A szociálpszichológiai keretrendszerben gondolkodó kutatók ezt azzal magyarázták, hogy a betegszerep sokkal elfogadhatóbb az egyén és környezet számára, mint a munkanélküli-szerep. A betegség egyfajta menekülés. Ugyanez az összefüggés előjött a családon belüli tartós, feloldatlan konfliktusokkal kapcsolatban is: aki beteg, annak nem kell részt vennie a családi élet küzdelmeiben (Császár, 1989). Hogy kapcsolódik ehhez a tanulók teljesítményében mérhető kiemelkedés? Úgy, hogy a diszfunkcionálisan működő családokban (a szülő tartós munkanélkülisége, betegsége tipikus diszfunkció-forrás) a gyerekek gyakran kerülnek szülőszerepbe, illetve sokszor érzik úgy, hogy képesek kompenzálni a családi diszfunkciókat. Jól keretezi ezt a kompenzatorikus hozzáállást Böszörményi Nagy kapcsolati etikája, miszerint a kieső felnőtt iránti lojalitás arra kötelezi a gyermekeket, hogy segítségére legyenek, illetve a család segítségére legyenek a kieső funkció ellátásával (Ducommun-Nagy, 2014), illetve rendszerelméleti alapon is értelmezhető a jelenség, amely szerint a rendszerben a szerepeket be kell tölteni, a feladatokat el kell látni – viszont a személyek kicserélhetők az egyes szerepekben (Dallos és Procter, 1990). A kompenzatorikus erőfeszítések számára vonzó lehet az iskolai teljesítmény terepe, mert egyszerre képvisel társadalmilag elfogadott értéket, ígér pozitív(abb) jövőképet, és kínál a családi terhektől nagyjából független megküzdési pályát. Erőfeszítéseiket ugyanakkor alulértékelik a tanulók, aminek többféle mögöttese lehet. Például az, hogy gyerekként magas léccet jelent a „szülő-szerep”, vagy az, hogy a családi élet nehézségei torzulásokat okoznak a diákok énképében, és arról se feledkezzünk meg, hogy a tanulási eredmények „csak” kompenzálni tudnak, az eredeti problémát megoldani nem.

A megterhelő életesemények ugyanakkor nemcsak önmagukban függnak össze a tanulmányi eredményességgel. Kumulálódásuk vizsgálata legalább annyira fontos, mint az egyes események természetének megismerése. Ezért a nemzetközi és hazai gyakorlatban használt súlyozást követően összesített indexet képeztünk, amely megmutatja az egyes életesemények együttes előfordulását, más szóval az életút megterheltségét egy-egy tanuló esetében. A diákokat aszerint kategorizáltuk, hogy kinek mennyire súlyosan terhelt az elmúlt 3 éve és az azt megelőző időszaka a felsorolt nehézségekkel. A kategóriák körülhatárolásakor nem a nemzetközi gyakorlatnak megfelelő csoportosítást követtük (lásd leíró fejezet), mivel a minta sajátosságai miatt (középiskolás korosztály, hátrányos helyzetüket sikeresen leküzdő tehetséges tanulók)

aránytalanul kevesen kerültek a legnagyobb kockázati csoportba. A megkérdezettek válaszainak saját belső struktúráját figyelembe véve képeztünk kategóriákat, kísérletezve azzal, hogy milyen törésjellemzők alakítják az eredményességet. A kísérletek során átlag alatti és feletti csoportokat, terciliseket és kvartiliseket különítettünk el. A többféle próbálkozás rávilágított, hogy igen érzékenyek az eredmények arra, hogy hol húzunk határokat. Az átlag alattiak és felettiak eredményessége nem tér el szignifikánsan egymástól. A tercilisek és kvartilisek pedig nem lépcsőzetesen rendezik sorba az eredményesség mutatókat. Ebből arra következtethetünk, hogy nem lineáris, hanem inkább hullámzó az összefüggés a megterhelő életesemények kumulálódása és az eredményesség között.

Az elméleti részben bemutatott ugródeszka jelenségnek egy speciális formájára bukkantunk. A jelenség eredeti jellemzése szerint minél több a kockázat az életútban, annál több lehetőség adódik az azokkal való megbirkózásra, ezáltal a reziliencia, s a jobb teljesítmény kialakulására. Tehát minél mélyebbről lendül az ugródeszka, annál nagyobb lendülettel röpít a magasba (Ceglédi, 2017). Eredményeink ezt az elméletet csak részben támasztották alá. Arra bukkantunk ugyanis a legutolsó év végi tanulmányi átlag és az elmúlt 3 év megterhelő életeseményeinek összegét kvartilisek szerint összevetve, hogy a legtöbb rizikót átélőknek a legnehezebb: súlyosan terhelt életútjuk mellett ők nyújtják a legrosszabb teljesítményt (28. táblázat). Az alattuk lévő, közepes-magas rizikóval rendelkezők viszont mintha valóban erőt merítenének a nehézségekből. A rizikók megküzdést előmozdító természetére rímel az is, hogy ez az „erőmerítő” csoport tanulmányi átlagát tekintve csak kevéssel marad el a legvédeettebbektől, s felülmúlja az enyhén terhelt tanulókat tömörítő kvartilist. Azt mondhatjuk, hogy egy törékeny ugródeszkát találtunk, amely eltörik, ha túlfeszítik.

A 3 évnél régebbi események mentén ugyanakkor nem szegmentált a tanulmányi átlag. Ez jelentheti azt, hogy a múlt eseményeinek hatása elhalványul az idő folyamán. Ha azonban más eredményességi mutatókat is megvizsgálunk, azt láthatjuk, hogy a hatás nem múlik el, hanem más formában ölt testet. Ugyanis egy teljes osztályzattal alulértékelik magukat azok, akik a 3 évnél régebben átélt események alapján a súlyosan terhelt kvartilisbe kerülnek, míg a többi kvartilis esetében egy átlagosabb alulbecslésről beszélhetünk (viszonyított önértékelés: legterheltebb kvartilis: 1,07, többi kvartilis együtt: 0,67,

$P=0,042$). Ez az eredmény arra utal, hogy a magánélet veszélyei nemcsak a jegyekre vannak hatással, hanem a diákok azokra vonatkozó szubjektív érzetére (Lannert, 2004), a tanulók iskolai eredményeinek egyéni „beárazására” is. Ez kulcsfontosságú lehet a későbbi pályafutásra nézve. A továbbtanulásnál önkirekesztést vagy alacsonyabb presztízsű képzés választását eredményezheti, továbbá a munka világában is rontja a munkaerő eladhatóságát a magabiztosság hiánya.

A legjobb három tanuló közé kerülés nem jár együtt egyik RÉS-mutatóval sem.

28. táblázat. Az elmúlt 3 év megterhelő életeseményeinek súlyozott indexéből képzett kvartilisek és a legutolsó év végi tanulmányi átlag összefüggése (átlagok, ANOVA)

	Legutolsó év végi tanulmányi átlag ($P=0,018$)
alsó kvartilis (legvédelettebb)	4,64
alsó-közép kvartilis (enyhén terhelt)	4,47
felső-közép kvartilis (erőmerítő)	4,6
felső kvartilis (súlyosan terhelt)	4,35
Összesen	4,51

$N=117$

Az exrtakurrikuláris aktivitások indexe a tercilisek mentén különbözött. Az elmúlt 3 év alapján a legterheltebb felső tercilisbe tartozó tanulók kevesebb tevékenységet folytatnak a kötelező kurrikulumon felül, mint a többiek (extakurrikuláris aktivitás index: legterheltebb tercilis: 2,68, többi tercilis: 3,55, $P=0,034$).

Egyesével vizsgálva az extrakurrikuláris tevékenységeket az látható, hogy a középfokú nyelvvizsga is egy törékeny ugródeszka mentén szegmentálódik. A legmagasabb arányban azok rendelkeztek nyelvvizsgával, akik az elmúlt 3 évre vonatkozó RÉS felső-közép kvartilisébe tartoznak (középfokú komplex nyelvvizsa: alsó kvartilis: 36%, alsó középső: 25%, felső középső: 40%, felső:

6,5%, $P=\text{nem értékelhető}$). Továbbá gyakrabban korrepetálja társait az, aki a 3 évnél régebbi eseményekre vonatkozó RÉS-index felső tercilisébe tartozik (társait korrepetálja: RÉS felső tercilis: 66,7%, többi tercilis: 46,9%, $P=0,037$). Az országos versenyeken való sikeres szereplésben nem fedezhető fel ugródeszka, bár az alacsony elemszámú cellák miatt adatbázisunk alapján erre csak korlátozott megállapításokat tehetünk. Ennél az eredményességi mutatónál az átlag feletti RÉS mutatóval rendelkezők körében (vonatkozzon az az elmúlt 3 évre vagy a korábbi időszakra) jelentősen alacsonyabb az 1-10. helyezést elérők aránya, tehát a megterhelő életesemények rontják a nagy téttel járó versenyhelyezések esélyét (29. táblázat).

29. táblázat. A RÉS-pontszám és az országos tanulmányi versenyen elért 1-10. helyezés (oszlopszázalék, Pearson Kí-négyzet)

	<i>A diák pozíciója a csoportátlaghoz képest</i>	országos versenyen elért 1-10. helyezést
RÉS-pontszám: elmúlt 3 évben ($P=0,027$)	<i>alatta</i>	36,4
	<i>felette</i>	18,2
RÉS-pontszám: régebben, mint 3 éve ($P=0,018$)	<i>alatta</i>	38,3
	<i>felette</i>	19
Összesen		28,5

$N_{\text{elmúlt 3 év}}=121$, $N_{\text{régebben}}=123$

A tanulmányi átlag időbeli állandóságával nincsenek összefüggésben a kockázatos életesemények, ami meglepő, hiszen arra számítottunk, hogy ezek a megpróbáltatások direkt mélyzuhanásokat idéznek elő a jegyekben. Megnyugtató magyarázat lenne, ha azt mondhatnánk, hogy a megkérdezettek sikeresen el tudják választani magánéletüket az iskola világától. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az életesemények nem kiugrásszerűen jelentkeznek az életútban, hanem folyamatosan jelen vannak azáltal, hogy egymás hatását erősítik, egymást váltják (pl. erőszak, alkoholizmus, válás együttese és egymásutánisága, vagy betegség és halál egymásutánisága miatt) továbbá azáltal, hogy előjeleik

és hatásaik időben elhúzódnak, állandósult mély nyomot hagynak. A fent bemutatott „tanulás, mint kompenzálás” jelensége is lehet az eredmények mögött.

Fontos szem előtt tartanunk, hogy ezek az eredmények a kutatás pilot jellege miatt egy speciális tanulói csoportra érvényesek, akik valószínűleg a legellenállóbb reziliensekből tevődnek össze. A feltárt jelenségek ugyanakkor érdemesek további kutatásokra.

Összegzés

Az Evangélikus Roma Szakkollégium (Nyíregyháza) hallgatói-oktatói kutatóműhelye 2017-ben az iskolai sikeresség kérdését, valamint annak egyes háttértényezőit vizsgálta. A Szakkollégiumi Tudástár sorozat aktuális kötetében bemutatott kutatás során elsősorban arra kerestük a választ, hogy a reziliencia jelensége milyen módon segíti hozzá a marginalizálódott, hátrányos helyzetű diákokat az iskolai sikerességhez. A vizsgálat eredményeinek a tudományoságon túl szakmai jelentőséget is tulajdonítunk – elsősorban pedagógiai és szociális téren –, hiszen ezek a bizonyos „jellemzők” egyben hidakként is funkcionálnak, amelyeken át az alacsony társadalmi státuszba született gyermekek eljuthatnak a strukturális kényszerek világából a lehetőségek világába.

A reziliens tanulókat célzó vizsgálatból jelen kiadványba a nyíregyházi Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégium felzárkóztató és tehetséggondozó osztályának (Arany János Tehetséggondozó Program) öt évfolyamán (9/0. és 9-12.) felvett adatok elemzése került. A programba hátrányos helyzetű tehetséges tanulók kerülhetnek be. A beválogatási eljárás során ellenőrzött kritériumegyüttes rímél a nemzetközi szakirodalom első képviselői által használt akadémiai vagy oktatási reziliencia (academic, educational resilience) (Perez et al., 2009; Agasisti et al., 2018) definícióra, amely legalapvetőbb ismérve a kedvezőtlen társadalmi háttér és a jó iskolai teljesítmény metszete. A vizsgált osztályok tehát a reziliens tanulók valószínűsíthető gyűjtőhelyeiként funkcionálnak, amelyet egyes eredmények értelmezésekor hangsúlyozottan figyelembe kellett venni.

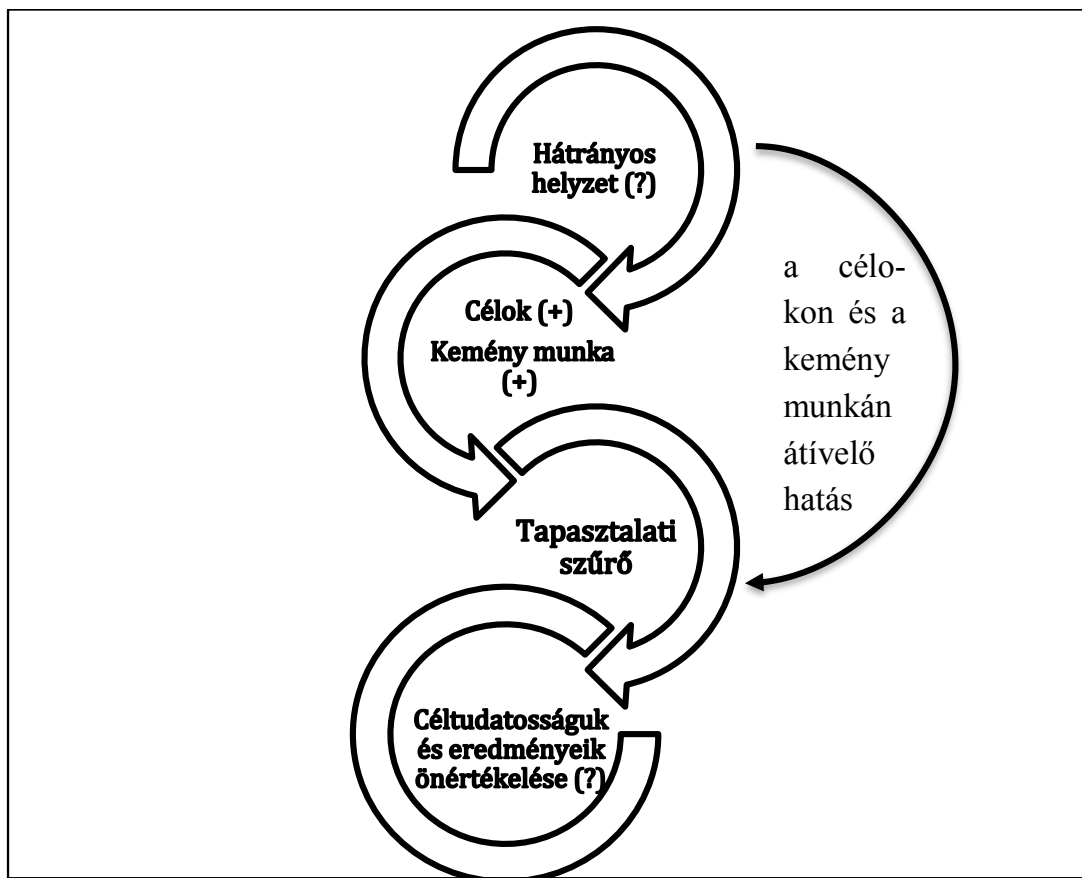
A kérdőívet kitöltő hallgatók hátrányos helyzete több területen is megmutatkozott. A tanulók nagy része községből vagy még kisebb településről érkezett, továbbá magas a leghátrányosabb helyzetű településen lakók aránya is. Szüleik alacsonyabban iskolázottabbak, mint egy átlagos gimnazista felmenői, s szubjektív anyagi helyzetüket is kedvezőtlenebbül ítélték meg náluk. Tovább nehezíti sorsukat a szülők keresőtevékenységének hiánya. Az is nagyon gyakori a körükben, hogy a család apa vagy – ritkább esetben – anya nélkül marad.

A többségében hátrányos helyzetű tanulók – e hátrányok ellenére – magas tanulmányi átlaggal rendelkeznek: utolsó év végi tanulmányi átlaguk 4,51. Saját eredményességüket ugyanakkor negatívabban ítélik meg, mint az objektív jegyeik alapján indokolt lenne. A megkérdezett gyerekek jegyekre vonatkozó

önbecsülése annak ellenére alacsony, hogy tudatában vannak kifejezetten eredményes tanulmányaiknak, illetve tanáraik kedvező véleményének. A magas kurrikuláris teljesítmény mellett kifejezetten aktívak az extrakurrikuláris tevékenységekben is. A különböző elismerések, versenyeredmények, egyéni erőfeszítés révén elért egyéb eredmények és a társas helyzetben elfoglalt központi szerepek (pl. korrepetálás, osztálypozíciók) tekintetében is kiemelkedően jól teljesítenek a vizsgált diákok. Hatvan százalékuk számolt be 2-6 féle extrakurrikuláris aktivitásról.

A tanulók jövőterveiben, aspirációiban jelentős szerepet töltenek be az általunk operatív céloknak nevezett közép- és felsőfokú tanuláshoz, iskolai teljesítményhez, diplomaszerzéshez és a munkaerőpiachoz kapcsolható célok. Amikor azonban saját céltudatosságukat kellett értékelniük (a két reziliencia skála céltudatosságot mérő itemei alapján), már egy bizonytalanabb kép tárult elénk. Vannak céljaik, de nem tartják magukat különösebben céltudatosnak. Ugyanez a szakadék figyelhető meg a kemény munkára való hajlandóság és az általa elért eredményeik alulértékelése között. Ebben a hátrányos helyzet előnyülő, iskolai életet átértékelő hatása olvasható ki, amely megkerüli a céltudatosságot és a kemény munkát is. Összességében azt mondhatjuk, hogy a program diákjai fontos erőtartalékokkal rendelkeznek, hiszen vannak céljaik és képesek a kemény munkára. Ugyanakkor eredményeikkel mégsem elégedettek, befektetett munkájukat alulértékelik, és nincsenek meggyőződve arról, hogy jó úton járnak. A megkérdezett tanulók társadalmi háttéréből adódó nehéz élethelyzetek hatása ölthet testet azokban a válaszokban is, amelyek a stresszel való megküzdés, a nyomás kezelése nehézségeire utalnak, továbbá abban, hogy kevesen vannak kétség nélkül meggyőződve arról, hogy erős emberek, valamint arról, hogy az életüket ők irányítják. Ebben a résben érdemes pedagógiai, mentálhigiénés beavatkozásokat eszközölni. A megvalósításnál ugyanakkor érdemes figyelembe venni az önállóság igényére utaló jeleket is (15. ábra).

**15. ábra. A célok, az értük tett erőfeszítések és azok megítélése közötti el-
lentmondás**



Forrás: saját szerkesztés

Az adatok áttekintését követően a tanulmányi sikeresség egyes aspektusaiból emeltünk ki, illetve készítettünk el négy olyan változót, amelyet az erőforrások és az akadályok fényében vizsgáltunk tovább. A négy magyarázott változó a *tanulmányi átlag* (mint a legformalizáltabb, szigorú értelemben vett tanulmányi eredményesség), a *viszonyított önértékelés* (a legutolsó év végi átlag és az ötfokúra módosított önértékelés különbsége), a *tanulmányi siker időbeli egyenletessége* (a felsős kortól figyelembe vett legmagasabb és legalacsonyabb tanulmányi átlagok különbsége), valamint az *extrakurrikuláris aktivitás* (10 olyan tevékenység figyelembe vételével alkotott összevont magyarázott változó, amelyek nem az osztályzatokhoz köthetők) volt. Az évfolyamok és nemi különbségek feltárásán túl fontos, olykor meglepő eredményekre jutottunk.

Ha valamilyen összefüggést találtunk, az azt jelentette, hogy az annyira erős, hogy még egy reziliensekből álló, válogatott mintán is látványosan, érzékenyen megjelenik. Ezért is volt fontos különösen „érzékenyre hangolnunk”

az eredményesség mutatóinkat. A tanulmányi sikerek egyenletessége, a szubjektív önértékelés és az extrakurrikuláris aktivitás alkalmasnak bizonyult erre.

Társadalmi háttér. A program hátránykompenzáló célzatával összhangban nem fedezhető fel szignifikáns eltérés a legutolsó év végi tanulmányi átlagban sem a lakóhely LHH besorolása, sem annak településtípusa, sem a család szubjektíven mért anyagi helyzete, sem a szülők iskolázottsága, sem pedig munkaerő-piaci státusuk szerint. Az apa munkaerő-piaci státusának van csupán mérhető szerepe abban, hogy valaki az osztály legjobb 3 tanulója közé kerüljön.

Nem mutat szignifikáns összefüggést a tanulmányi siker egyenletessége sem a háttérváltozókkal, egy kivétellel. Az évek során sikeresen megtartott harmonikus tanulmányi átlag esélyét rontja, ha a lakóhely fejlettsége az LHH besorolás alapján alacsony. Ez egyrészt az adott települések iskoláinak kontra-selektáltságával, másrészt a középfokra való átmenet nehézségeivel lehet összefüggésben.

A háttérmutatók többsége nem függ össze a viszonyított önértékeléssel sem, egy kivétellel. Figyelemre méltó, hogy minél nehezebbnek ítéli valaki a megélhetését, annál valószínűbb, hogy saját teljesítményéről negatívabb képet fest, mint azt a valós jegyei alapján tehetné.

Az extrakurrikuláris aktivitás indexe nem mutat szignifikáns összefüggést a háttérváltozókkal, ami azt jelenti, hogy háttértől függetlenül sikeres mindenki valamilyen területen. Ugyanakkor, ha egyenként nézzük, néhány tevékenységet (nyelvvizsga és a versenyhelyezés) látványosan befolyásolnak egyes háttértényezők.

Támogatás és kirekesztés. A QSL önbecsülés és támogatás dimenzióiban találtunk szignifikáns összefüggést a magyarázott változókkal, míg a kirekesztés dimenziója egyáltalán nem mutatott szignifikáns összefüggést ezekkel. Az önbecsülés dimenziójában szignifikáns, a várakozásoknak megfelelő összefüggés mutatkozott a tanulmányi eredményesség mutatóival, illetve a viszonyított önértékelés mutatójával – az extrakurrikuláris aktivitással viszont nem. Ezek az összefüggések feltételezhetően egymáshoz kapcsolódva rendszert alkotnak, ahol a jobb tanulmányi eredmény és az eredmény egyenletessége a jobb önbecsülés forrása, amely viszont pozitívan hat a tanuló (reális) önértékelésére.

Érdekes, egyben jól magyarázható jelenség, hogy a támogatás dimenziójában éppen a tanulmányi eredményesség direkter változó nem mutatnak összefüggést az átlag alatti és feletti intenzitásban megélt támogatással. Mivel a QSL az osztálytársak felől érkező interperszonális/szociális hatásokra fókuszál, nem meglepő, hogy az egyéni teljesítményt erőteljesen privilegizáló hazai oktatási rendszerben tanuló diákok esetében ennek nincsen jelentős hatása a tanulmányi eredményre, az eredmények időbeni kiegyenlítetttségére.

Családi pszichoszociális háttér. Az általunk mért eredményességi mutatók közül egyedül a tanulmányi átlag mutatott jelentős összefüggést azzal, hogy milyen könnyen tudják megbeszélni dolgaikat szüleikkel a diákok. Látványos lépcsőzetes összefüggés tárult fel mind az apa, mind az anya esetében: Minél könnyebb valakinek megnyílnia szülei előtt, annál jobbak a jegyei.

A szülőkkel folytatott beszélgetésekben, a közösen végzett tevékenységekben is megnyilvánul a család pszichoszociális befolyása. Akik magasabb szülői törődésben részesülnek, jobb jegyekkel rendelkeznek, s ebben az értelmiségi és az általános törődés is mérvadó. Az egyenletesebb tanulmányi teljesítmény csak az általános szülői törődéssel jár együtt, az értelmiséggel nem. Meglepő eredmény, hogy a többi eredményességi mutató nem függ össze a szülői törődéssel, egy kivétellel. Az átlag feletti értelmiségi törődéssel rendelkezők körében gyakoribb a középfokú komplex nyelvvizsga, de az általános törődés esetében már nem szegmentálódik ugyanez a teljesítmény.

Reziliencia. Bár a kutatás fő fókuszát jelentette a reziliens tanulók vizsgálata, a jelen kiadványban elemzett AJTP-s diákok esetében ezt a fókuszot ideiglenesen el kellett engednünk, mivel a program a reziliens diákok gyűjtőhelyeként működik, ezért a kutatás mintája valójában egy hátrányos helyzetű populáció felső, különösen tehetséges, reziliens része, illetve – egy másik aspektusból – egy tehetséges populáció társadalmi háttér szempontjából alsó, különösen hátrányos helyzetű része, és mi ezt ezúttal kontrollcsoport nélkül vizsgáltuk. Ugyanakkor a reziliencia kiválóan alkalmas arra, hogy független változóként alkalmazva megvizsgáljuk a magyarázott változókat. Az eredményeink egyértelmű és látványos lépcsőzetes összefüggést mutatnak a reziliencia és az eredményesség három mutatója között: mind a legutolsó év végi tanulmányi átlag, mind a viszonyított önértékelés, mind pedig az extrakurrikuláris aktivitások

indexe annál kedvezőbb, minél magasabb tercilist nézünk a Connor-Davidson reziliencia skálán (a skálaszerű adatokat csoportosítva végeztük el a kereszt-elemzést).

A John Henry skála szignifikáns összefüggést mutatott a tanulmányi átlaggal, továbbá szembeötlő a társak korrepetálásának és az átlagon felüli John Henry skálának az együttjárása, valamint a gyakoribb osztályszintű szerepvállalás az átlag feletti JH-értékkel jellemezhető tanulók esetében.

A tanulásba fektetett idő. A diákok átlagosan napi 187 percet töltenek tanulás-sal. Nem meglepő, hogy a több tanulás jobb eredményekkel és egyenletesebb teljesítménnyel jár együtt. Ugyanakkor a viszonyított önértékeléssel és az extrakurrikuláris aktivitással nem függ össze ez a mutató. Az extrakurrikuláris tevékenységeket egyenként vizsgálva is azt állapíthatjuk meg, hogy azok nem függnek össze a tanulással töltött idővel. A diákok iskolai befektetéseinek kurrikuláris (tanulásra irányuló) és extrakurrikuláris elemei tehát elválnak egymástól.

Attitűdök. Klaszteranalízissel három markáns tanulói típus rajzolódott ki az iskola mindenhatóságával, hasznosságával szembeni attitűdök alapján: a „kiábrándult”, akik szkeptikusak az iskola mindenhatóságával, sőt, a hasznosságával kapcsolatban; az „értelmet adó konform”, akik a leginkább azonosulnak az iskolával kapcsolatos értékekkel; valamint az „értelemadás nélküli rituális”, akik monoton automatizmusok mentén tagozódnak be az iskola világába, s egész életük a tanulásról szól. A legmagasabb tanulmányi átlagot az értelmet adó konform típus tudhatja magáénak. A középfokú nyelvvizsgával rendelkező érdekes módon a rituális és a kiábrándult típusban a gyakoribb, s a konform tanulók esetében jelentős lemaradás észlelhető e téren. A társak korrepetálásában a kiábrándultak vannak lemaradva a másik két csoporttól, ami arra figyelmeztet, hogy az iskolától való elfordulás nemcsak az intézményre terjed ki, hanem együtt járhat a kortárskapcsolatokban a tanulási tartalmak hiányával is.

Vallásosság. A CRS egyes itemei, illetve a viszonyított önértékelés és az extrakurrikuláris aktivitás index nem mutatott szignifikáns összefüggést egyetlen más változóval sem. Ilyen összefüggést csak a vallásos gondolatok (Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról) és a vallásos részvétel esetén (Templomba

vagy gyülekezetbe járok) tártunk fel az utolsó év végi tanulmányi átlagával, illetve a tanulmányi eredmények kiegyenlítetttségével kapcsolatban. A vallásos dolgokról gyakran gondolkodókra, illetve a templomba, gyülekezetbe járókra magasabb utolsó féléves átlag jellemző, amely megfelel a vallásosság tanulmányokat támogató természetéről feltárt korábbi tapasztalatoknak.

Rizikótényezők, életterhek. A megterhelő életesemények mérésére szolgáló eszköz (RÉS) egyes itemeit külön-külön vizsgálva néhány érdekes összefüggés rajzolódott ki például a rendszeresen lerészegedő szülő(k) léte és a rosszabb tanulmányi átlag, vagy az elvált szülők gyerekeinél tapasztalható alacsonyabb extrakurrikuláris aktivitás esetében. Ugyancsak hatást gyakorol a vizsgált változók valamelyikére a konfliktusokkal, durva veszekedésekkel terhelt családi háttér, illetve a személyes környezetben előforduló öngyilkossági kísérlet. Emellett érdemes kiemelni, hogy a saját vagy egy családtag súlyos betegségének hatása olyan erős, hogy még akkor is összefügg az eredményességgel, ha 3 évnél régebbi az eset (vagy régebb óta fennáll). A saját vagy családtag súlyos betegségéről beszámolók érdekes módon magasabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, ugyanakkor látványos, hogy saját teljesítményükről mennyire kedvezőtlen képpel rendelkeznek. Ezzel az eredménnyel kapcsolatban felmerül a kompenzatorikus erőfeszítések jelenléte magyarázatként.

A megterhelő életesemények ugyanakkor alapvetően nemcsak önmagukban függenek össze a tanulmányi eredményességgel, hanem kumuláltan is. Az összesített RÉS index alapján számolt kvartilisek eredményességgel való összevetésekor az ugródeszka jelenség egy speciális, a korábbi tapasztalatoktól eltérő formájára, egy úgynevezett törékeny ugródeszka jelenségre bukkantunk. A legutolsó év végi tanulmányi átlag és az elmúlt 3 év megterhelő életeseményeinek összegét kvartilisek szerint összevetve a legtöbb életterhet átélőknek a legnehezebb, ők nyújtják a legrosszabb teljesítményt, tehát a túlzott terheltség alatt eltörik a sikeresség magasba lendítésére hivatott ugródeszka. Az alattuk lévő, közepes-magas rizikóval rendelkezők viszont mintha valóban erőt merítenének a nehézségekből.

A megterhelő életesemények látens, parázsként elraktározódó hatására utaltak azok az eredmények, amelyekben azt láttuk, hogy egyes 3 évnél régebbi események befolyást gyakoroltak egyes extrakurrikuláris tevékenységekre, vagy alulértékelték tanulmányi teljesítményüket azok, akik a súlyozott és

kumulált életesemény index alapján a legterheltebb felső kvartilisbe tartoztak. Ez kulcsfontosságú lehet a későbbi pályafutásra nézve: a továbbtanulásnál önkirekesztést vagy alacsonyabb presztízsű képzés választását eredményezheti, továbbá a munka világában is rontja a munkaerő eladhatóságát a magabiztosság hiánya.

A munkát keretező hipotézisekre összességében az alábbi válaszokat fogalmazhatjuk meg.

- 1.) A tanulók által észlelt iskolai támogatás – első hipotézisünkkel összhangban – együttjár az iskolai sikeresség magasabb fokával. A tanulók által észlelt kirekesztés azonban, szemben várakozásainkkal, nem függ össze az iskolai sikerességgel.
- 2.) Második hipotézisünk az olyan családi támogató tényezők pozitív együttjárását feltételezte az eredményességgel, mint a megnyílás a szülők előtt, a szülőkkel való kapcsolatok tartalma és a szülői monitoring. A korábbi kutatásokkal összhangban azt találtuk, hogy a szülő-gyermek kapcsolat egyes mérhető dimenzióinak a minőségi kapcsolatot lefedő értékei pozitív összefüggést mutatnak az iskolai teljesítménnyel, amely még a reziliensek között is mérhető különbségeket mutat. A családi háttér pszichoszociális jellemzői látványosan együttjártak az eredményességgel az általunk megkérdezett speciális tanulói körben is, akik a tanulmányi sikeresség szempontjából erősen válogatottnak számítanak. Az erőteljesebb anyai hatásra vonatkozó várakozásaink ugyanakkor nem teljesültek, hiszen mindkét szülő esetében fennállt az összefüggés az iskolai sikerekkel. Úgy tűnik, hogy egy ilyen magas eredményességi szinten már megmutatkozik az apák jelentőségteljes, mondhatni, nehezen pótolható szerepe is.
- 3.) Az egyéni támogató tényezőkről szóló harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a reziliencia, az iskola hasznosságába és mindenhatóságába vetett hit, valamint a vallás támogatják az eredményességet. Eredményeink egyértelműen igazolták a reziliencia igen hangsúlyos összefüggését a sikerekkel. Az iskolai értékekkel való azonosulás esetében felszínre bukkant, hogy nem elegendő az értelemadás nélküli, egyoldalú, monoton tanulás az iskolai sikerekhez, hanem fontosabb az iskolai értékeket a jövőbeli célokhoz rendelni. A vallásos gondolatok (Gyakran gondolkodom vallásos dolgokról) és a vallásos részvétel (Templomba vagy gyülekezetbe járok) erős,

és várt irányú (pozitív) összefüggést mutat az utolsó év végi tanulmányi átlaggal, illetve a tanulmányi eredmények kiegyenlítettségével.

- 4.) A rizikótényezőkre vonatkozóan egy úgynevezett törékeny ugródeszka jelenségre bukkantunk a tanulmányi átlagot illetően. A rizikótényezők magasabb teljesítménnyel járnak együtt, ha akkumulálódásuk nem túlzottan súlyos. Ha ugyanis extrém magas a terhelés, akkor “eltörik” az ugródeszka, és alacsony a tanulmányi átlag. Eredményeink részben igazolást adtak hipotézisünkhöz, másrészt lehetővé tették, hogy árnyaltabban ragadhassuk meg a jelenséget.

Végző soron a támogató tényezők egyik körében sem lehetünk biztosak az ok-okozat irányában, mert egy többtényezős összefüggés-együttes egymástól sem független elemeit sorban kiragadva vizsgálódunk. Az iskolai sikerekben fontos szerepet játszanak az egyéni tényezők (magas reziliencia és tartalmas iskolához való viszony). Ugyanakkor nem elhanyagolható a sikerek egyéni tényezőket erősítő, vagy a sikertelenség egyéni tényezőket gyengítő hatása sem. Számolnunk kell továbbá azzal is, hogy mind az egyéni tényezőket, mind az iskolai sikereket számos mögöttes mozgatója, tehát rendelkezhetnek közös eredőkkel, ahogy láttuk például a megterhelő életeseményeknél, s ebből adódik az adatokban tapasztalt együttjárás.

Eredményeink csak korlátozottan általánosíthatók amiatt is, hogy a megkérdezettek egy speciális tehetséggondozó program tagjai, ezzel együtt pedig egy kimagaslóan eredményes gimnázium tanulói. A hátrányos helyzetű, de ennek ellenére jól teljesítő tanulók esetében a társadalmi háttér hatásai vélhetően másképpen érvényesülnek, mint az országos vagy regionális kutatásokban. Ezért is indokolt a reziliencia szempontú vizsgálatok végzése a körükben.

Az elemzés további irányának kijelölésekor érdemes lesz az iskolarendszer kétarcúságára koncentrálni, amely egy kisszámú, vélhetően reziliencia-alapon kiválogatott hátrányos helyzetű diáknak kedvező feltételeket kínál, míg a leszakadók és sérülékenyek többségének erősen szelektáló környezetben kell érvényesülnie. Ugyancsak érdekes eredményekre vezethet a jelen kutatás másik két szintjéről származó adatok bevonása az elemzésbe, valamint az ígéretes minták extenzív bővítése, pl. az iskolatípusok szerinti lefedettség megvalósítása.

Irodalomjegyzék

Agasisti, T., Francesco Avvisati, Francesca Borgonovi, Sergio Longobardi (2018): "Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA". Paris, OECD Education Working Papers, No. 167, OECD Publishing.

Agócs H. (2015): A hátrányos helyzetű gimnazisták továbbtanulási tervei Magyarországon. *Metszetek* 5(4): 42-64.

Alwin, D. F., Thornton, A. (1984): Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review* 49(6): 784-802.

Andor M., Liskó I. (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Budapest, Iskolakultúra.

Andorka R., Buda B., Cseh-Szombathy L. (1974): A deviáns viselkedés szociológiája. Budapest, Gondolat.

Atkinson, A. B. (2017): Egyenlőtlenség – Mit tehetünk ellene? Budapest, Kosuth.

Atkinson, R. L., Atkinson R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (1999): Pszichológia. Budapest, Osiris.

Bagdy E. (1994): Családi szocializáció. In: Trencsényi L. [szerk.]: Nevelés és Társadalom. Salgótarján, NMI Mikszáth Kiadó. 21-33.

Balogh E., Hüse L. (2017): Az iskolai közérzet és a rizikómagatartás egyes aspektusainak összefüggései. In: Fábián G., Szoboszlai K., Hüse L. [szerk.]: A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere, Nyíregyháza, Periféria Egyesület. 91-112.

Bandura, A. (1986): Social learning theory. London, Prentice Hall.

Barber M., Mourshed M. (2007): How the world's best performing school systems come out on top. www.mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Barkóczi I., Putnoki J. (1980): Tanulás és motiváció. Budapest, Tankönyvkiadó.

Barro, R., McCleary, R. (2002): Religion and Political Economy in an International Panel. *NBER Working Paper Number: 8931.*, Cambridge, National Bureau of Economic Research.

Bass L., Darvas Á. (2008): Gyerek jól-lét – szociálpolitika – gyerekintézmények. (kézirat). <http://www.gyerekesely.hu> (Utolsó látogatás: 2010.07.12.)

Bánfi I. (1999): Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle* 49(6): 14-25.

Belügyminisztérium (2018): Havi tájékoztató a közfoglalkoztatás alakulásáról. 2018. április. http://kozfoglalkoztataskormany.hu/download/f/15/32000/Havi%20t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3_2018_%C3%A1pr_20180606.pdf (Utolsó látogatás: 2018.06.07.)

Benjamin, R. (2016): Az esélyegyenlőség megteremtése az egyetemről a munkahelyig. In: Pusztai G., Bocsi V., Ceglédi T. [szerk.]: A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest, Partium, PPS & ÚMK. 33-54.

Bereczkei T. (1991): A génektől a kultúráig. Budapest, Gondolat.

Bereczkei T. (2002): Evolúciós pszichológia: új szemlélet a viselkedéstudományokban. *Magyar Tudomány* 2002(1): 8-19.

Bereczkei T. (2003): Evolúciós pszichológia. Budapest, Osiris Kiadó.

Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat Kiadó.

Bernstein, B. (2003): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Cs. [szerk.]: Iskola és társadalom. Budapest & Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 173-197.

Blaskó Zs. (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle* 2002(2): 3-27.

Bocsi V. (2015): A hallgatói eredményesség habituális háttere. In: Pusztai G., Kovács K. [szerk.]: Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad & Budapest, Partium, PPS & ÚMK. 218-236.

Bocsi V. (2016a): Eltérő kiindulópontok – azonos végpontok? Akadémiai integráció és eredményesség a településtípus függvényében. In: Jancsák Cs.,

Krémer A. [szerk.]: Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek. Szeged, Belvedere Meridionale. 70-84.

Bocsi V. (2016b): Elmozdulás az értelmiség lét felé. In: Pusztai G., Bocsi V., Ceglédi T. [szerk.]: A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest, Partium, PPS & ÚMK. 137-149.

Bocsi V. (2018): (Kárpát-medencei) erőforrástérkép – magyar fiatalok az oktatás világában. In: Székely L. [szerk.]: Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016 (megjelenés alatt)

Boudon, R. (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász G., Lannert J. [szerk.]: Az oktatási rendszerek elmélete. Budapest, OKKER. 406-417.

Bourdieu, P. (1978): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Bourdieu, P.: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat.

Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gy. és Szántó Z. [szerk.]: Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest, Aula Kiadó. 155-176.

Bourdieu, P. (2003a): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Cs. [szerk.]: Iskola és társadalom. Budapest & Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 10-24.

Bourdieu, P. (2003b): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Cs. [szerk.]: Iskola és társadalom. Budapest & Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 73-88.

Bradshaw, M., Ellison, C. G. (2010): Financial hardship and psychological distress: Exploring the buffering effects of religion. *Social Science and Medicine* 71(1): 196-204.

Brint, S. G. (2006): *Schools and Societies*. Stanford, Stanford Univ. Press.

Buda B. (1992): Az alkoholológia új távlatai. Utak az alkoholproblémák megértéséhez, megelőzéséhez és korai kezelésbeviteléhez (Válogatott tanulmányok). Budapest, Alkoholizmus Elleni Bizottság.

Bukodi E. (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elek Zs., Spéder Zs. [szerk.]: Törések és kötések a magyar társadalomban. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság & Századvég Kiadó. 13-27.

Campbell-Sills, L., Stein, M.B. (2007): Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress* 20(6): 1019-1028. doi: 10.1002/jts.20271

Ceglédi T. (2010): Value Added by Secondary Education and its Institutional Effects Carried to Higher Education. Remaking The Social – New Risks and Solidarities. Cluj-Napoca, The First International Conference of the Society of Sociologists from Romania.

Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 22(2): 85-110.

Ceglédi T. (2015a): Resilient teacher education students. In: Pusztai G., Ceglédi T. [eds.]: Professional calling in higher education. Nagyvárad & Budapest, Partium, PPS & Új Mandátum. 61-75.

Ceglédi T. (2015b): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In: Pusztai G. & Ceglédi T. [szerk.]: Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Nagyvárad & Budapest, Partium, PPS & ÚMK. 116-135.

Ceglédi T. (2017): Reziliencia és felsőoktatás. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Ceglédi T. (2018): Reziliencia és felsőoktatás. Beteljesül a reziliencia ígérete vagy élesednek a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban? Doktori (Ph.D.) disszertáció. Debrecen, Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskolája.

Ceglédi T., Csokai A., Markos V. (2017): Új irányok az iskolai életminőség kutatásában. A QSL kapcsolata a felzárkóztatással, az iskolai közösségi szolgálattal és a rezilienciával. In: Kerülő J., Jenei T., Gyarmati I. [szerk.]: XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia program és absztrakt kötet. Nyíregyháza, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Nyíregyházi Egyetem. 123.

Ceglédi T., Cziráki Sz., Harsányi Sz. G., Tóbi I. (2015): Tehetségek útja kutatás. Gyorsjelentés. (kézirat)

Cole, M., Cole, S. R. (1997): Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris.

Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel Gy., Szántó Z. [szerk.]: Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest, Aula Kiadó. 11-43.

Connor, K.M., Davidson, J.R.T. (2003): Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety* 18(2), 76-82. doi: 10.1002/da.10113

Curran, E. M. (2007): The Relationship between Social Capital and Substance Use by High School Students. *Journal of Alcohol and drug Education* 51(2): 59-73.

Czeizel E. (1997): Sors és tehetség. Budapest, FITT IMAGE & Minerva Kiadó.

Csata Zs. (2006): Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. In: Gábor K., Veres V. [szerk.]: A perifériából a centrumba. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után. Budapest & Kolozsvár, Belvedere & Max Weber Társadalomkutató Alapítvány.

Csatári B. (2003): A kistérségek és kulturális ellátottságuk, aktivitásuk néhány összefüggése. In: Csorba P. [szerk.]: Környezetvédelmi mozaikok – Tiszteletkötet Dr. Kerényi Attila 60. születésnapjára. Debrecen, Tájvédelmi és Környezetföldrajzi Tanszék, Debreceni Egyetem. 45-56.

Császár Gy. (1989): Pszichoszomatika a gyakorlatban. Budapest, Pszichoteam.

Cséke K. (2017): Kettős peremhelyzetben Kárpátalján: lehet-e sikeres a roma tanulókat elkülönítve felzárkóztató iskolai modell? In: Kerülő J., Jenei T., Gyarmati I. [szerk.]: XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia program és absztrakt kötet. Nyíregyháza, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Nyíregyházi Egyetem. 124.

Csokai A., Engler Á. (2016): Családok, strukturális válság, eredményesség. In: Pusztai G., Engler Á., Morvai L. [szerk.]: Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre. Kutatási beszámoló. Debrecen, CHERD-Hungary. 128-138.

Dahlgren, G., Whitehead, M. (1991): Policies and strategies to promote social equity in health. Stockholm, Institute of Futures Studies.

Dallos, R., Procter, H. (1990): A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In: Bíró S., Komlósi P. [szerk.]: Családterápiás olvasókönyv I. Budapest, Mérei Ferenc Mentálhigiénés Szolgálat. 7-52.

Deák Á., Kozéki B. (1981): Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás-tényező vizsgálata. *Pedagógiai Szemle* 2: 142-150.

Deci, E. L. (1988): A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In: Barkóczi I., Séra L. [szerk.]: Az emberi motiváció II. Budapest, Tankönyvkiadó. 333-360.

Dressler, W. W., Bindon, J. R., Neggers, Y. H. (1998): John Henryism, gender, and arterial blood pressure in an African American community. *Psychosomatic Medicine* 60(5): 620-624.

Ducommun-Nagy, C. (2014): Lojalitás – erő, amely gúzsba köt vagy felszabadít. Kolozsvár, Exxit Kiadó.

Engler Á. (2016): A család mint erőforrás. A párkapcsolat és a gyermeknevelés szerepe a tanulmányi karrierútban. Habilitációs értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Elekes Zs. (2014): A család szerepe egyes serdülőkori problémák megjelenésében. In: Spéder Zs. [szerk.]: A család vonzásában. Tanulmányok Pongrácz Tiborné tiszteletére. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. 25-47.

Erickson, F. (1987): Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology & Education Quarterly* 18(4): 335-356.

Evans, R. G., Stoddart, G. L. (2003): Consuming research, producing policy? *Am.J.Public Health* 93(3): 371-379.

Fábián G., Takács P., Szigeti F. (2015): Jövedelmi helyzet és jövedelmi szegénység. *Acta Medicinæ et Sociologica* 6(18-19): 68-79.

Farnicka M., Liberska H., Kosiková V., Lovasová V., Freudenreich D. (2014): A New Tool in the Fight against Social Exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL). In: Liberska H., Farnicka M. [eds.]: Child of Many Worlds: Focus on the Problem of Ethnic Minorities. Frankfurt, Peter Lang Verlag. 177-191.

Fehér J. (2010): Kortárs személyes vezetési elméletek a transzformatív felfogás szerepe és jellemzői (I. rész). *Budapest Management Review* XLI(3): 2-13.

Fehérvári A., Liskó I. (2006): Az Arany János Program hatásvizsgálata. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.

Fehérvári A. (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga A. [szerk.]: A nevelésszociológia alapjai. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék & Wlislócki Henrik Szakkollégium. 183-210.

Fényes H. (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Ferge Zs. (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia* 1: 10-35.

Ferge Zs. (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Ferge Zs. (1980): Az iskola, a pedagógusok és a társadalom. Társadalompolitikai tanulmányok. Budapest, Gondolat Kiadó.

Ferge Zs. (2006): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Fényes H., Róbert P. [szerk.]: Iskola és mobilitás. Debrecen, Debreceni Egyetem. 67-84.

Ferge Zs. (2007): Mi történik a szegénységgel? Csalóka "posztmodernitás". *Esély* 2007(4): 3-23.

Fodor L. (2007): Fejezetek a motivációkutatásból. Budapest, Gondolat.

Fónai M., Farnicka, M. (2017): The QSL: theoretical background and the first results. In: Kerülő J., Jenei T., Gyarmati I. [szerk.]: XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia program és absztrakt kötet. Nyíregyháza, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Nyíregyházi Egyetem. 125.

Fónai M., Hüse L. (2018): Roma tanulók és az iskola: befogadás és kirekesztés. In: Endrődy-Nagy O., Fehérvári A. [szerk.]: Innováció, kutatás, pedagógusok. HERA Évkönyvek V. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 600-611.

Fónai M., Hüse L. Balogh E., Toldi A. (*in press*): School integration, inclusion and exclusion: experiences of empirical researches. In: Bálint P., Biczó G. [szerk.]: *Studia Cingarorum*. Hajdúböszörmény, Debreceni Egyetem Felnőttképzési Kar.

Fónai M., Kotsics Á., Szűcs E. (2014): A munkaerő-piaci sikeresség vizsgálata a Debreceni Egyetem végzettjeinek utókövetésén keresztül. *Felsőoktatási Műhely* 2014(4): 91-107.

Forsyth, P. B., Adams, C. M., Hoy, W. K. (2011): *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. New York, Teachers College Press.

Forray R. K. (2015): *Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében* (kézirat).

Friedman, M., Rosenman, R. H. (1959): Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings: blood cholesterol level, blood clotting time, incidence of arcus senilis, and clinical coronary artery disease. *Journal of the American Medical Association* 169(12): 1286-1296.

Gábor K. (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor K., Jancsák Cs. [szerk.]: *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere Meridionale. 28-72.

Gáti A., Róbert P. (2013): Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In: Garai O., Veroszta Zs. [szerk.]: *Frissdiplomások 2011*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 93-110.

Gazsó F. (1988): *Megújuló egyenlőtlenségek és az iskola*. Budapest, Kossuth Kiadó.

Gazsó F. (2006): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In: Fényes H., Róbert P. [szerk.]: *Iskola és mobilitás* (oktatási segédanyag). Debrecen, Debreceni Egyetem. 85-102.

Gazsó F., Laki L. (1999): *Esélyek és orientációk* (Fiatalok az ezredfordulón). Budapest, OKKER.

Gazsó F., Várhegyi Gy. (1965): A művelődési egyenlőtlenségek és az iskola. *Valóság* 12: 54-62.

Glaeser, E. L., Sacerdote, B. I. (2002): *Education and Religion*. *NBER Working Paper Number: 8080*. Cambridge, National Bureau of Economic Research.

Gonçalves, A. M., Lúcia do Rosário Cabral, Manuela da Conceição Ferreira, Maria da Conceição Martins, João Carvalho Duarte (2017): Negative Life Events and Resilience in Higher Education Students. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* XIX(2301-2218): 2380-2392.

Grotberg, E. H. (1996): The International Resilience Project: Findings from the Research and Effectiveness of Interventions. (kézirat). Forrás: <http://resil-net.uiuc.edu/library/grotb97a.html> (Utolsó látogatás: 2010.12.22.)

Hargreaves A., Shirley D. [eds.] (2009): The Fourth Way. The inspiring Future for Educational Change. Thousand Oaks, Corwin-SAGE.

Hattie, J. (2008): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. New York, Routledge.

Hebb, D. O. (1975): A pszichológia alapkérdései. Budapest, Gondolat.

Holmes, T. H., Rahe, R. H. (1967): The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research* 11(2): 2013-221.

Homoki A. (2014): A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföldi és az Észak-Alföldi régióban. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Huber, S., Huber, O. V. (2012): The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions* 2012(3): 710-724.

Hudson K. (2007): The new labor market segmentation: Labor market dualism in the new economy. *Social Science Research* 36(1): 286-312.

Husztai É., Hüse L., Koltai J. (2008): A rizikómagatartás szocio-kulturális háttere serdülők körében. In: Murányi I. [szerk.]: Kelet-magyarországi középiskolások egészségmagatartása. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 61-112.

Hüse L. (2017a): A vallásosság és az iskolai motiváció összefüggései etnikai szegregátumokban élő gyermekeknél. In: Bacskai K. [szerk.]: A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 194-206.

Hüse L. (2017b): Questionnaire of School Life (QSL) – Az iskolai társas kirekesztés mérésére szolgáló új eszköz hazai bevezetése. Szimpózium-összefoglaló. In: Kerülő J., Jenei T., Gyarmati I. [szerk.]: XVII. Országos

Neveléstudományi Konferencia program és absztrakt kötet. Nyíregyháza, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Nyíregyházi Egyetem. 122.

Hüse L. (2015): Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők. *Szakkollégiumi Tudástár 1*. Nyíregyháza, Evangélikus Roma Szakkollégium.

Hüse L. (2014): Projektszemlélet, projekttervezés – szükségletalapú megközelítés és tervezési módszerek a humán szféra számára. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Hüse L., Huszti É., Takács P. (2016): A gyermekvédelem peremén – Negatív életesemények hatása a kamaszok és fiatalok egészségkárosító magatartására. *Metszetek* 5(4): 80-108. DOI 10.18392/METSZ/2016/4/5

Hüse L., Szoboszlai K., Fábián G. (2017): A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok droghasználati szokásainak feltárására irányuló kutatás. In: Fábián G., Szoboszlai K., Hüse L. [szerk.]: A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere. Nyíregyháza, Periféria Egyesület. 7-15.

Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F., Zeisel, H. (1971): Marienthal: the sociography of an unemployed community. Abingdon, Taylor & Francis.

James S., Hartnett S., Kalsbeek W. (1983): John Henryism and blood pressure differences among black men. *Journal of Behavioral Medicine* 6: 259-78.

James, S. A., Keenan, N. L., Strogatz, D. S., Browning, S. R., Garret, J. M. (1992): Socioeconomic status, John Henryism, and blood pressure in black adults: the Pitt county study. *American Journal of Epidemiology* 135(1): 59-67.

James, S. A., Strogatz, D. S., Wing, S. B., Ramsey, D. L. (1987): Socioeconomic status, John Henryism, and hypertension in blacks and whites. *American Journal of Epidemiology* 126(4): 664-673.

Janky, B. (2016): A szegénység újratermelődése: A struktúrától a kultúráig, és vissza Gondolatok Orlando Patterson és Ethan Fosse „The Cultural Matrix: Understanding Black Youth” című kötete kapcsán. *Socio.hu* 2016(2): 1-13. doi: 10.18030/socio.hu.2016.2.89.

Járai R., Vajda D., Hargitai R., Nagy L., Csókási K., Kiss E. Cs. (2015): A Connor-Davidson reziliencia kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia* 15(1): 129-136.

Jarvis, G. K., Northcott, H. C. (1987): Religion and differences in morbidity and mortality. *Social Science and Medicine* 25: 813-824.

Juhász M. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle* 2015(9-10): 119-135.

Kapitány Á., Kapitány G. (2007): Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok. Budapest, Kossuth Kiadó.

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

Kende A. (2005): "Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiségi": Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In: Neményi M., Szalai J. [szerk.]: Kisebbségek kisebbsége: a magyarországi cigányok emberi és politikai jogai. Budapest, Új Mandátum. 376-408.

Kenyon S., Lyons G., Rafferty J. (2002): Transport and Social Exclusion: Investigating the Possibility of Promoting Inclusion Through Virtual Mobility. *Journal of Transport Geography* 10(3): 207-219.

Kertesi G., Kézdi G. (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet (*Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek* 2004/7).

Kékesi M. Z. (2007): A szubjektív életminőség térbeli vonatkozásai. In: Utasi Á. [szerk.]: Az életminőség feltételei. *Műhelytanulmányok* 11(1): 70-83. Budapest, MTA PTI.

Klein S. [szerk.] (2001): Vezetés- és szervezetszichológia. Budapest, SHL Hungary.

Kovács K. (2014): A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program.

Kozéki B., Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia* 2: 271-292.

Kozma T. (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Budapest, Tankönyvkiadó.

Kozma T. (1995): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kököneyi Gy. (2007): Önértékelés, jóllét és rizikómagatartás serdülőkorban. In: Demetrovics Zs., Urbán R., Kököneyi Gy. [szerk.]: Iskolai egészségpszichológia. Budapest, L'Harmattan. 90-118.

Kozma T. (1998): Szabadság vagy igazság? *Új Pedagógiai Szemle* 1998(10): 3-19.

Krause, N. (1998): Neighborhood deterioration, religious coping, and changes in health during late life. *Gerontologist* 38(6): 653-64.

Krause, N. (2006): Exploring the stress-buffering effects of church-based and secular social support on self-rated health in late life. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences* 61(1): 35-43.

Kronauer, M. (1997): "Soziale Ausgrenzung" und "Underclass". Über neue Formen gesellschaftlicher Spaltung. *Leviathan* 25: 28-49.

Kulcsár Zs. (1974): Lelkiismereti funkció, teljesítménymotiváció és kreativitás. In: Oláh A., Pléh Cs. [szerk.]: Szöveggyűjtemény az általános személyiségpszichológiához. (1995) Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 393-405.

Ladányi J., Csanádi G. (1983): Szelekció az általános iskolában. Budapest, Magvető Kiadó.

Lannert J. (2004): Pályaválasztási aspirációk. PhD értekezés. Budapest, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.

Lawton, D. (2003): Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye: a demográfiai tények. In: Meleg Cs. [szerk.]: Iskola és társadalom. Budapest & Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 91-106.

Lazarsfeld, P. F. (1933): An Unemployed Village. *Journal of Personality* 1(4): 147-151.

Lechner, C. M., Tomasik, M. J., Wasilewski, J., Silbereisen, R. K. (2013): Exploring the stressbuffering effects of religiousness in relation to social and economic change: Evidence from Poland. *Psychology of Religion and Spirituality* 5(3): 145-56.

Lenoir R. (1974). *Les Exclus*. Paris, Seuil.

Lepper, M. R., Greene, D., Nisbett, R. E. (1973): Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards: A Test of the "Overjustification" Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* 28: 129-137.

Levitas R., Pantazis C., Fahmy E., Gordon D., Lloyd E., Patsios D. (2007): *The Multi-Dimensional Analysis of Social Exclusion*. Bristol, Department of Sociology and School for Social Policy Townsend Centre for the International Study of Poverty – Bristol Institute for Public Affairs University of Bristol.

Lénárt A. (2017): Javaslat egy új inklúziós indikátor kifejlesztésére. In: Kerülő J., Jenei T., Gyarmati I. [szerk.]: XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia program és absztrakt kötet. Nyíregyháza, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Nyíregyházi Egyetem. 553.

Lief, A. [ed.] (1948): *The Commonsense Psychiatry of Dr. Adolf Meyer*. New York, McGraw-Hill.

Mare, R. D. (1981): Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review* 1981(46): 72-87.

Margolis, L. H., McLeroy, K. R., Runyan, C. W., Kaplan, B. H. (1983): Type A behavior: An ecological approach. *Journal of Behavioral Medicine* 6(3): 245-258.

Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Lafavor, T. L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling* 12(2): 76-84.

Mayer L. (2008): A stresszteni életesemények és a gyermekkori depresszió kapcsolatának vizsgálata populációs és klinikai mintán. *Doktori értekezés*. Budapest, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.

Máté D. (2015): Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom* XIII(1): 43-56.

Merton, R. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest, Osiris.

Mollenhauer, K. (2003): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Cs. [szerk.]: *Iskola és társadalom*. Budapest & Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 129-146.

Mooney, M. (2010): Religion, College Grades, and Satisfaction Among Students at Elite Colleges and Universities. *Sociology of Religion* 71(2): 197-215.

Morvai L. (2016): Eredményesség és a családok strukturális helyzete a 2014. évi kompetenciamérés tükrében. In: Pusztai G., Engler Á., Morvai L. [szerk.]: Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre. Kutatási beszámoló. Debrecen, CHERD-Hungary. 38-54.

Mourshed M., Chijoke Ch., Barber M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey report. www.mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Nagy A., Sziráczy Gy. (1982): Munkaerő-piaci szegmentáció Magyarországon a hetvenes évek közepén. In: Galasi P. [szerk.]: A munkaerőpiac szerkezete és működése Magyarországon. Budapest, KJK. 39-59.

Németh Á., Köllő J. (2014): Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Budapest, NEFI.

Nyüsti Sz. (2012): Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely* 2012(2): 33-49.

Nyüsti Sz. (2013): Oktatási helyzetkép. In: Székely L. [szerk.]: Magyar Ifjúság 2012. Budapest, Kutatópont. 90-126.

OECD (2011): Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School.

OECD (2016): PISA 2015 Results. Excellence And Equity In Education. Volume I.

Pap M., Pléh Cs. (2003): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg Cs. [szerk.]: Iskola és társadalom. Budapest & Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 327-336.

Papp Z. A. (2013): Pedagógiai hozzáadott értéka roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi N., Tóth Á. [szerk.]: Önazonoság és Tagoltság. Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet. 69-88.

Pargament, K. I., Cummings, J. (2010): Anchored by faith: Religion as a resilience factor. In: John W. Reich, Alex J. Zautra, John Stuart Hall [eds.]: Handbook of adult resilience. New York, Guilford Press. 193-210.

Pénzes M., Hüse L., Huszti É., Horváth R. (2007): A nyíregyházi serdülők egészségmagatartása. Nyíregyháza, NyírKEF.

Pikó B. (2002): Egészségtudatosság serdülőkorban. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Pusztai G. (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest, Gondolat.

Pusztai G. (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest, Új Mandátum.

Pusztai G. (2014): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. Nagy P. T., Veroszta Zs. [szerk.]: A felsőoktatás kutatása. Budapest, Gondolat. 146-165.

Radó P. (2013): PISA 2012: Magyarország jobban teljesít. OktapolCafé. 2013.12.03.

Radó P. (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* 2007(4): 24-36.

Réger Z. (2002): Utak a nyelvhez. Budapest, Soros Alapítvány és MTA Nyelv-tudományi Intézet.

Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio* 2000(1): 79-94.

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.

Rodgers, T. (2016): A hozzáadott érték mérése a felsőoktatásban. In: Pusztai G., Bocsi V., Ceglédi T. [szerk.]: A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest, Partium, PPS & ÚMK. 90-111.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1): 68-78.

Salehi Nezhad, M. A., Besharat, M. A. (2010): Relations of resilience and hardiness with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5: 757-497.

Sameroff, A. (2005): Early resilience and its developmental consequences. In: Tremblay, R. E., Barr, R. G., Peters, R. DeV. (eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec, Centre of Excellence for Early Childhood Development. 1-6.

Satir, V. (1999): *A család együttélésének művészete*. Budapest, Coincidencia.

Satir, V., Banmen, J., Gerber, J. Gömöri M. (2006): *A Satir-modell. Családtérápia és ami mögötte van*. Budapest, Ursus Libri.

Sági M. (2013): Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In: Garai O., Veroszta Zs. [szerk.]: *Frissdiplomások 2011*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 111-142.

Sáska G. (1989): Minden predesztinált? A teljesítmény és a képesség társadalmi kötöttségéről. *Pedagógiai Szemle* 12: 1173-1184.

Séra L. (2000): *Általános pszichológia*. Pécs, Comenius.

Spéder Zs. (2002): *A szegénység változó arcai. Tények és értelmezések*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság & Századvég Kiadó.

Stöber, J. (2002): Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“ (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik. Zugriff unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/395/pdf/bericht03.pdf>

Subramanyam, M. A., James, S. A., Diez-Roux, A. V., Hickson, DeM. A., Sarpong, D., Sims, M., Taylor Jr. H. A., Wyatt, S. B. (2013): Socioeconomic status, John Henryism and blood pressure among African-Americans in the Jackson Heart Study. *Social Science & Medicine* 93: 139-146.

Sugland, B. W., Zaslow, M., Nord, Ch. W. (1993): *Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: In Search of a Conceptual Framework*. Washington, DC: Child Trends, Inc. 1-39.

Szabó M. (2004): Motiváció. In: N. Kollár K., Szabó É. [szerk.]: *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris. 196-191.

Szalai J. (2002): A társadalmi kirekesztődés egyes kérdései az ezredforduló Magyarországon. *Szociológiai Szemle* 2002(4): 34-50.

Szalai J. (2008): Nincs két ország...? Társadalmi küzdelmek az állami (túl)elosztásért a rendszerváltás utáni Magyarországon. Budapest, Osiris.

Szalai J. (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély* 2010(3): 3-22.

Szemerszki M. (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki M. [szerk.] *Eredményesség az oktatásban*. Budapest, OFI 52-91.

Székely L. [szerk.] (2013): *Magyar ifjúság 2012*. Budapest, Kutatópont.

Takács P., Huszti É., Hüse L. (2017): Stressz, anómia és a rizikómagatartás. In: Fábíán G., Szoboszlai K., Hüse L. [szerk.]: *A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere*. Nyíregyháza, Periféria Egyesület. 161-185.

Tóth E., Fejes J. B., Patai J., Csapó B. (2016): Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia* 116(3): 339-363.

Urbán R. (2017): *Az egészségpszichológia alapjai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais M. R., Brière N. M., Senécal C., Vallières, E. F. (1992): The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation on education. *Foundational and Psychological Measurement* 52(1992): 1003-1017.

Vári P. (2003): [szerk.]: *PISA vizsgálat 2000*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Veroff, J., Feld, S., Gurin, G. (1962): Achievement Motivation and Religious Background. *American Sociological Review* 27: 205-217.

Veroszta Zs. (2010): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében, In: Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L., Veroszta Zs. [szerk.]: *Frissdiplomások 2010*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit. Kft. 11-36.

Veroszta Zs. (2015): *Frissdiplomások 2014*. Budapest, Educatio Nonprofit Kht.

Veroszta Zs. (2016a): Frissdiplomások 2015. Budapest, Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

Veroszta Zs. (2016b): Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése. In: Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M., Veroszta Zs. [szerk.]: A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban. Budapest, Tempus Közalapítvány. 119-152.

Waxman, H. C., Gray, J. P., Padrón, Y. N. (2003): Review of research on educational resilience. UC Berkeley, Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

Weber, M. (1934): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Tübingen, J.C.B. Mohr.

Internetes hivatkozások

- http 1. <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- http 2. <https://www.kir.hu/kir2esl/Kimutatas/VeszelyeztetettTanulok-Megoszlasa> (Utoljára megnyitva 2018. 03. 20.)

Kedves Válaszadó!

A nyíregyházi Evangelikus Roma Szakkollégium kutatása során arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi segíti a diákokat a tanulmányaik sikeres elvégzésében, a továbbtanulásban, terveik megvalósításában.

Az anonim – azaz név és más azonosító – nélkül kitöltött kérdőív tanulmányi és tudományos célokat szolgál. Ez nem dolgozat, ezért nincsenek jó vagy rossz válaszok, viszont a Te véleményed nagyon fontos számunkra. **A válaszadás önkéntes!**

1. Intézmény neve:

2. Évfolyamod:

3. Életkorod: év

4. Nemed: 1. fiú 2. lány

5. Mi az állandó lakóhelyed neve:

6. Hol laksz az iskolaidő alatt (szeptembertől-júniusig)?

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. otthon a szüleimmel (és akár más rokonokkal is) | 5. Gyermek Átmeneti Otthonában |
| 2. otthon, de nem a szüleimmel, hanem más rokonokkal | 6. nevelőszülőnél |
| 3. kollégiumban | 7. lakásotthonban |
| 4. albérletben | 8. gyerekotthonban |

7. Hogyan jellemeznéd családotd anyagi helyzetét? (Csak egy választ jelölj!)

1. Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. külföldi utazásokra), megta-
karítani is tudunk
2. Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak
3. Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni
4. Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére

8. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? (Mindkét szülőnél karikázd be a választ!) ()

Édesapám/nevelőapám	Édesanyám/nevelőanyám
1. kevesebb, mint 8 osztály 2. befejezett általános 3. szakmunkásvizsga (érettségi nélkül) 4. szakközépiskola (érettségi) 5. technikum 6. gimnázium 7. főiskola 8. egyetem 9. tudományos fokozat 0. nem tudom	1. kevesebb, mint 8 osztály 2. befejezett általános 3. szakmunkásvizsga (érettségi nélkül) 4. szakközépiskola (érettségi) 5. technikum 6. gimnázium 7. főiskola 8. egyetem 9. tudományos fokozat 0. nem tudom

9. A szüleidnek (ha a nevelőszülőkkal élsz, akkor rájuk gondolj) jelenleg van-e állása?

Édesapám/nevelőapám	Édesanyám/nevelőanyám
1. van, alkalmazott 2. van, közmunkás 3. most nincs állása 4. 4. 5. nyugdíjas 6. vállalkozó 8. nem él velünk 9. elhunyt	1. van, alkalmazott 2. van, közmunkás 3. most nincs állása 4. GYES-en, GYED-en van 5. nyugdíjas 6. vállalkozó 8. nem él velünk 9. elhunyt

10. Milyen könnyen tudod megbeszélni a téged nagyon foglalkoztató, vagy zavaró dolgokat a következő emberekkel? („nincs ilyen ember” – ha pl. egyke vagy, azaz nincs testvéred, akkor a 9-est jelöld.)

	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

10. folytatása

	nincs ilyen ember	nagyon könnyen	könnyen	nehe- zen	nagyon nehe- zen
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
Valamelyik tanároddal	9	4	3	2	1
Más felnőttel (ki az:)	9	4	3	2	1

11. 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

12. 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

13. Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket?

	Nagyon gyakran	Gyakran	Ritkán	Soha
beszélgetnek veled	4	3	2	1
beszélgetnek veled kultúráról, politikai, közéleti témákról	4	3	2	1
beszélgetnek veled könyvekről, filmekről	4	3	2	1
kérdezik, hogyan töltöd a szabadidőd	4	3	2	1
vonnak be a házimunkába	4	3	2	1
érdeklődnek tanulmányaidról	4	3	2	1
érdeklődnek barátaidról	4	3	2	1
támogatnak anyagilag	4	3	2	1
szerveznek veled közös kulturális programokat (pl. színház, kiállítás)	4	3	2	1
ösztönöznék, bátorítanak a tanulásra	4	3	2	1
kapcsolatot tartanak a tanáriddal	4	3	2	1

14. Gondold végig, milyen hosszú távú céljaid vannak, amiket a jövőben szeretnél elérni (vagy mindenképpen elkerülni valamit)!

Először a HÁROM CÉLT ÍRD BE A TÁBLÁZAT FEJLÉCÉBE, utána értékelj karikázással a célokat az alább megadott szempontok szerint!

	Cél 1:	Cél 2:	Cél 3:

Mennyire fontos ez a cél (0-6), ahol a 0 = egyáltalán nem fontos; 6 = nagyon fontos	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6
Milyen eséllyel való-sul meg ez a cél (0-6), ahol a 0 = semmi esélye; 6 = nagyon való-színű	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6
Mennyire konkrét ez a cél [„látod-e a részleteit?”] (0-6), ahol a 0 = egyáltalán nem konkrét; 6 = nagyon konkrét	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6
Az iskola mennyire támogat abban, hogy elérd ezt a célt (0-6), ahol a 0 = egyáltalán nem támogat; 6 = nagyon támogat	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6
A szülők* mennyire támogatnak abban, hogy elérd ezt a célt (0-6), ahol a 0 = egyáltalán nem támogatnak; 6 = nagyon támogatnak	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6	0- 1- 2- 3- 4- 5- 6
Véleményed szerint hány éves korodban fogod megvalósítani ezt a célod? éves koromban éves koromban éves koromban

15. Kérjük, jelöld meg minden állításnál, hogy milyen mértékben jellemző Rád az adott kijelentés!

	egyáltalán nem igaz	nem teljesen igaz	valamennyire igaz	teljesen igaz
Mindig úgy éreztem, hogy egészen olyanná tudtam tenni az életem, amilyennek akartam	1	2	4	5
Ha egyszer elhatározom, hogy megcsinállok valamit, akkor addig nem hagyom abba, míg teljesen kész nem lesz	1	2	4	5
Szeretek olyan dolgokat csinálni, amiről más emberek azt gondolják, nem lehet megcsinálni	1	2	4	5
Ha a dolgok nem úgy mennek, ahogy én akarom, hogy menjenek, az engem arra késztet, hogy még keményebben dolgozzak	1	2	4	5
Néha, ha úgy érzem, ha valamit rendesen el kell végezni, akkor azt magamnak kell megcsinálni	1	2	4	5
Nem mindig könnyű, de sikerül megtalálni a módját, hogy úgy csináljam meg a dolgokat, ahogy tényleg meg kell csinálni őket	1	2	4	5
Nagyon ritkán voltam eddig csalódott a munkám eredményével	1	2	4	5
Úgy érzem, az az egyén vagyok, aki kiáll azért, amiben hisz, TEKINTET NÉLKÜL A KÖVETKEZMÉNYEKRE	1	2	4	5
A múltban, még akkor is, mikor TÉNYLEG kemények voltak a dolgok, akkor sem vesztettem szem elől a céljaimat	1	2	4	5
Fontos számomra, hogy úgy végezzem a dolgokat, ahogy én akarom csinálni, inkább, mint úgy, ahogy mások várják el tőlem	1	2	4	5
Nem hagyom, hogy személyes érzéseim egy munka elvégzésének útjába álljanak	1	2	4	5
A kemény munka tényleg hozzásegített ahhoz, hogy előre haladjak az életemben	1	2	4	5

16. Kérjük, jelöld meg minden állításnál, hogy milyen mértékben volt jellemző Rád az adott kijelentés az elmúlt hónapban!

	Egyáltalán nem igaz	Ritkán igaz	Néha igaz	Gyakran igaz	Szinte mindig igaz
Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz	0	1	2	3	4
A stresszel való megküzdés megerősít	0	1	2	3	4
Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó	0	1	2	3	4
Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel	0	1	2	3	4
Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok	0	1	2	3	4
Erős emberként gondolok magamra	0	1	2	3	4
A megérzéseim alapján kell cselekednem	0	1	2	3	4
Nagyon céltudatos vagyok	0	1	2	3	4
Úgy érzem, én irányítom az életemet	0	1	2	3	4
Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat	0	1	2	3	4

17. Milyen tanuló vagy? Karikázd be a megfelelő válasz alatt található számot!

	Nagyon jó	Jó	Átlagos, se jó, se rossz	Az átlagnál rosszabb	Nagyon rossz	Nem tudom
a jegyeid alapján	5	4	3	2	1	0
a tanáraid véleménye alapján	5	4	3	2	1	0
a saját véleményed alapján	5	4	3	2	1	0

18. Mennyi volt a legutolsó év végi tanulmányi átlagod?

Általános iskola FELSŐS és középiskolás tanulmányi pályafutásod során mennyi volt a LEGMAGASABB félévi vagy év végi tanulmányi átlagod? (Ha nem emlékszel pontosan, saccold meg!)

Általános iskola FELSŐS és középiskolás tanulmányi pályafutásod során mennyi volt a LEGALACSONYABB félévi vagy év végi tanulmányi átlagod? (Ha nem emlékszel pontosan, saccold meg!)

19. Igazak rád az alábbi állítások?

	Igaz	Nem igaz
Középiskolás korodban kaptál díjat, ösztöndíjat, (könyv)jutalmat - félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményedért	1	0
- versenyeredményedért	1	0
- művészeti vagy sportteljesítményedért	1	0
Jelenleg van középfokú komplex nyelvvizsgád	1	0
Jelenleg van felsőfokú komplex nyelvvizsgád	1	0
Szoktad korrepetálni tanuló társaid	1	0
Középiskolai éveid során - legalább egyszer az osztály legjobb 3 tanulója között voltál félévi vagy év végi tanulmányi eredményed alapján	1	0
- részt vettél tanulmányi versenyen	1	0
- értél el 1-3. helyezést helyi vagy régiós tanulmányi versenyen	1	0
- értél el 1-10. helyezést országos tanulmányi versenyen	1	0
- fontos szerepet töltesz/töltöttél be osztályod életében (csoportfelelős, diákönkormányzati képviselő stb.)	1	0
- rendelkezted/rendekezel tehetséggyakozó program tagsággal vagy mentorral, tutorral	1	0
Egyéb eredménnyel rendelkezel, és pedíg:	1	0

20. Az iskolai órákon túl összesen mennyi időt töltesz egy átlagos HÉT KÖZNAP tanulással (dolgozatra, felelésre készüléssel, házi feladat írásával stb.)? (ha különórára jársz valamelyik tantárgyhoz kapcsolódóan, azt is számold bele!)

..... perc

21. Értékelj 6-1-ig terjedő skálán az alábbi állítaspárokat aszerint, hogy melyik véglet áll hozzád közelebb, melyik végletet tartod igazabbnak! PÉLDÁUL: Ha teljesen igaz rád, hogy „az órák többségére csak kényszerből jársz”, akkor karikázd be a 6-ost. Ha igaz, de azért egy picit érdeklődsz is, akkor az 5-öst vagy a 4-est. Ha inkább érdeklődésből jársz az órákra, és csak kicsit igaz a kényszer, akkor a 3-ast és a 2-est karikázd be. Ha kizárólag a saját érdeklődésed vezérel, akkor az 1-est.

- ☞ Az órák többségére
csak kényszerből járok – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – saját érdeklődésem miatt járok
- ☞ Az órák többségén
elfoglalom magam valami mással – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – figyelek
- ☞ Az órákon teljesítendő feladatokat
nem veszem komolyan – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – komolyan veszem
- ☞ Az órákon teljesítendő feladatokra
a lehető legkevesebb időt szánom – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – a lehető legtöbb időt szánom
- ☞ Az órák (szakmai) eszmecseréiből
igyekszem kimaradni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – igyekszem bekapcsolódni
- ☞ Az órákon jobban szeretek
megbűjni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – megmutatni a tudásom, érdeklődésem
- ☞ Az órákon kívüli időmben igyekszem az oktatóim
többségét elkerülni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – többségével jó kapcsolatot ápolni
- ☞ A jövőbeli szakmai terveimmel kapcsolatban az oktató(i)m véleményét
nem kérdezem meg – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – megkérdezem
- ☞ Ha betegség vagy családi probléma miatt nem tudok készülni órára, a felkészületlenség okát az oktatónak
nem mondom el – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – elmondom
- ☞ Az oktatók többségét
nem tekintem szakmai példaképnek – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – többségüket szakmai példaképnek tekintem
- ☞ Van-e akár egyetlen olyan oktató, akit szakmai példaképnek tekintek?
NINCS – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – VAN
- ☞ Az órákon elhangzott tananyag általában
nem érint meg – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – sok saját gondolatot ébreszt bennem
- ☞ A felelésekre, dolgozatokra
csak a minimumot tanulom meg – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – a lehető legtöbb tananyagot megtanulom
- ☞ Órán az oktatók előtt
sosem szólok meg – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – bátran megszólalok

- ☞ Ha nem értek egyet az órákon elhangzottakkal
megtartom magamnak a véleményem – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – hangot adok a véleményemnek
- ☞ Az otthon elkészítendő feladatokban
nem tudok kibontakozni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – ki tudok bontakozni
- ☞ Az órák során teljesítendő aktív feladatokban (véleménynyilvánítás, kiselőadás, közös munka)
nem tudok kibontakozni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – ki tudok bontakozni
- ☞ A tudásom inkább
az otthoni feladatokban tudom megmutatni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – inkább a kurzusokon tudom megmutatni
0 – sehol sem tudom megmutatni
- ☞ A tudásom inkább
egyéni feladatokban tudom megmutatni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – inkább közös feladatokban tudom megmutatni
0 – sehol sem tudom megmutatni
- ☞ A szakmai elkötelezettségemet inkább
az otthoni feladatokban tudom megmutatni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – inkább a kurzusokon tudom megmutatni
0 – sehol sem tudom megmutatni
- ☞ Az intelligenciámat inkább
az otthoni feladatokban tudom megmutatni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – inkább a kurzusokon tudom megmutatni
0 – sehol sem tudom megmutatni
- ☞ A szóbeli feleléseken az igazi tudásomból
csak keveset tudok megmutatni (pl. leblokkolok) – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – mindent meg tudok mutatni
- ☞ Az írásbeli dolgozatokban az igazi tudásomból
csak keveset tudok megmutatni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – mindent meg tudok mutatni
- ☞ Az órák többsége
unalmas – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – érdekes
- ☞ Az órák többsége
haszontalan tudást nyújt – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – hasznos tudást nyújt
- ☞ Az oktatóim többsége
nem tudja a nevem – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – tudja a nevem
- ☞ Ha nem tartom magam képesnek valamire, akkor
az oktatóim sem tudnak motiválni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – az oktatóim tudnak motiválni

☞ Ha nem tartom magam képesnek valamire, akkor
az oktatóim soha nem szoktak motiválni – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – mindig motiválnak

22. Van-e olyan személy ...? Ha IGEN, jelöld X-szel! (Több választ is jelölhetsz)

	iskolai oktatóim között	családban, ro- konságomban	baráti körömben	közel ismeretségi körömben	távoli ismeretségi körömben	facebook ismerő- seim között	nincs
Aki elismert szakember egy olyan szak- mában, amit tanulsz vagy szóba jöhet Nálad jövőtervként							
Akihez fordulatsz szakmai kérdéseiddel							
Aki tud segíteni a továbbtanulásban vagy elhelyezkedésben							
Aki vezető beosztást tölt be egy olyan szakmában, amit tanulsz vagy szóba jöhet Nálad jövőtervként							
Aki felhívja a figyelmedet a karriereddel kapcsolatos lehetőségekre (ösztöndíjak, pályázatok, versenyek stb.)							
Aki által fontos információkhoz juthatsz a továbbtanulás vagy a szakmád aktualitá- saival kapcsolatban (egyetemi/főiskolai szakok, nyílt napok, kiállítások, új talál- mányok stb.)							
Aki ott dolgozik, ahol te is szeretnél a jövőben							
Aki bemutat olyan embereknek, akik fon- tosak a szakmádban vagy az általad vá- gyott egyetemen/főiskolán							

23. Milyen gyakran kapsz segítséget a tanuláshoz?

	soha	ritkán	néha	gyakran	rendszeresen
iskolában baráttól	1	2	3	4	5
családban testvértől	1	2	3	4	5
családban szülőtől, nagyszülőtől	1	2	3	4	5
tanártól (korrepetálás)	1	2	3	4	5

tanártól (versenyhez)	1	2	3	4	5
más szakembertől	1	2	3	4	5

24. Mennyire igazak rád az alábbi állítások? Értékelj 1-től 4-ig terjedő skálán!

	egyáltalán NEM igaz	inkább NEM igaz	inkább igaz	teljes mértékben igaz
Tisztelem az oktatóim többségét.	1	2	3	4
Legszívesebben nem is járnék iskolába.	1	2	3	4
Erős a belső motivációm a tanulásra.	1	2	3	4
Mindennél fontosabb számomra, hogy befejezzem a középiskolát.	1	2	3	4
Fontos számomra, hogy az oktatóim elismerjék a munkát, amit tanulmányaimba fektetek.	1	2	3	4
Szerintem manapság nem éri meg tanulni. Nem a végzettségen múlik, kire milyen jövő vár.	1	2	3	4
Fontos számomra, hogy a diáktársaim elismerjék a munkát, amit tanulmányaimba fektetek.	1	2	3	4
Az egész életem a tanulásról szól.	1	2	3	4
Fontos számomra, hogy a szüleim elismerjék a munkát, amit tanulmányaimba fektetek.	1	2	3	4
A jelenlegi képzésem biztos megélhetést biztosít számomra a végzés után.	1	2	3	4
Az iskola többnyire felkészít arra, amit a jövőben munkavállalóként tudnom kell.	1	2	3	4
Gyakran választom a tanulást a hobbim, barátaim helyett.	1	2	3	4
Szerintem azok kapnak jó jegyeket, akik megérdemlik.	1	2	3	4
A kötelező tananyagon kívül máshonnan is szoktam olvasgatni, tájékozódni a szakmámról/tantárgyokról.	1	2	3	4
Szerintem azok fognak több pénzt keresni, akik jobb jegyeket kapnak.	1	2	3	4
Fontos számomra, hogy becsületes munka legyen a végzettségem mögött.	1	2	3	4
Szerintem az oktatási rendszer célja az, hogy mindenkiből kihozza a legjobbat.	1	2	3	4

Egyetértek az iskola elvárásaival.	1	2	3	4
Nem értek egyet az iskola elvárásaival. Csak azért követem őket, hogy meglegyen a végzettségem.	1	2	3	4
Nagyon bánt, ha rossz jegyet kapok.	1	2	3	4
Az iskola mindenre felkészít, amit munkavállalóként a jövőben tudnom kell.	1	2	3	4

25. Engedd el a fantáziád! Számodra milyen hely az iskola? Mihez hasonlít? Milyen filmes, mese vagy regény helyszínhez? Az iskola olyan, mint... És én olyan vagyok benne, mint....

.....

Miért? Indokold pár szóban!

.....

**26. A következőkben az iskolai életre vonatkozó állításokat olvashatsz. Itt arra vagyunk kíváncsiak, hogy ezek mennyire jellemzők Rád, milyen gyakran érzel ilyesmit. Ezt a felso-
 rolt válaszlehetőségekből választhatod ki, azt, ami leginkább jellemzi a helyzetedet és a véleményedet, azt húzd alá, vagy karikázd be!**

Jól felkészülök az iskolai órákra

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Szünetekben beszélgetek a társaimmal

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Amikor nem értek valamit, van néhány osztálytársam, akitől segítséget tudok kérni

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Úgy érzem, hogy csak az osztálytársaim miatt szeretek iskolába járni

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Attól tartok, senki nem fog engem a csapatba választani, ezért nem érzem jól magam a testnevelés órákon

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Úgy látom, az osztálytársaim, vagy az iskolatársaim kedvelnek engem

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

A szüleimmel (VAGY nevelőimmal) beszélgetek az osztálytársaimról, iskolatársaimról

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Előfordul, hogy néhány osztálytársam/iskolatársam kicsúfol

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Előfordul, hogy néhány osztálytársam/iskolatársam kötekedik velem

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Úgy érzem, hogy csak az osztálytársaim miatt NEM szeretek iskolába járni

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Azt gondolom, a családom nagyon különbözik a többiek családjától

1) soha 2) ritkán 3) néha 4) gyakran 5) mindig

Előfordul, hogy az osztályban segítünk egymásnak (tanulás, kudarcok, szomorúság)

1) soha 2) ritkán, csak a barátoknak 3) néha, ha kéri 4) gyakran

5) rendszeresen figyelünk egymásra

Mit gondolsz, az osztályodban vannak-e különbségek a tanulók között?1) nincsenek különbségek 2) kis mértékű 3) átlagos
4) nagy, a barátságot akadályozza 5) egyesek elkülönültek**27. Mennyire jellemzők 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

28. Ért-e téged valamilyen hátrányos megkülönböztetés az iskolában?

- tanár(ok) részéről 1) igen 2) nem
 - diák(ok) részéről 1) igen 2) nem

Ha igen, mi volt az?

.....

.....

Mit gondolsz, mi lehetett ennek a hátrányos megkülönböztetésnek az oka?

.....

.....

.....

.....

29. Megélted-e az alábbi életeseményeket az elmúlt 3 évben? És régebben?

	Az elmúlt 3 évben	Régebben, mint 3 éve
Súlyos anyagi veszteség érte a családot	igen – nem	igen – nem
Elvesztette a munkahelyét a szülőd vagy a nevelőszülőd	igen – nem	igen – nem
Durva veszekedések voltak a szüleid között	igen – nem	igen – nem
Szakítás baráttal/barátnővel	igen – nem	igen – nem
Súlyos betegség (neked vagy a családtagodnak)	igen – nem	igen – nem
Rendszeresen lerészegedett a szülőd vagy a nevelőszülőd	igen – nem	igen – nem
A közvetlen környezetben (család, barátok) öngyilkossági kísérlet	igen – nem	igen – nem
Elváltak a szüleid	igen – nem	igen – nem
Rendszeresen megverték, bántalmazták a szüleid (nevelőszüleid)	igen – nem	igen – nem
Halállal végződő öngyilkossági kísérlet a közvetlen környezetben	igen – nem	igen – nem
Abortuszod volt (vagy a partnerednek)	igen – nem	igen – nem
Meghalt az édesanyád vagy az édesapád	igen – nem	igen – nem

Köszönjük a válaszadást!