

A ROMA KISEBBSÉG
TOVÁBBTANULÁSI
SAJÁTOSSÁGAI

Vincze Viktória szociálpedagógia III. évf.

2012

Konzulens:
Dr. Hadnagy József
Főiskolai Docens

Tartalomjegyzék

Bevezetés	4
1. A téma elméleti áttekintése	6
1.1. Társadalmi, gazdasági és kulturális tőke és az iskola	6
1.2. A település sajátosságai és az iskoláztatás összefüggései, iskolai szegregáció	9
1.3. Iskola és pályaválasztás	13
1.4. A cigányság szociokulturális sajátosságai és a szociális kérdés	16
1.5. Romák az iskolában	20
2. A kutatás	26
2.1. A kutatás célja	26
2.2. Hipotézisek	26
2.3. Vizsgálati módszer bemutatása	27
2.4. Operacionalizálás	27
2.5. A minta bemutatása	27
2.6. Idődimenziók	28
2.7. A kutatás eredményeinek bemutatása	28
2.7.1. A felmért tanulókra vonatkozó egyszerű adatok	28
2.7.2. A felmért tanulók családjaira vonatkozó egyszerű adatok	33
2.7.3. Összefüggések bemutatása	35
3. Összegzés	44
4. Kitekintés	46
5. Felhasznált irodalom	47
6. Mellékletek	49

Bevezetés

Ma Magyarországon nagy gondot jelent és aktualitását éli a társadalmi tagoltság problémája. A különböző társadalmi rétegek között még napjainkban sem könnyű a mozgás magasabb, felsőbb szintekre. Régen jól bevált szokás volt házassággal följebb lépni a rétegek között, ez ma már nem működik. Az alsóbb rétegeknek nincs más esélye a kitörésre, mint a tanulás, a továbbhaladás. Ha ma valaki magasabb pozícióba akar lépni, minimum érettségire van szüksége, de sok munkahelyen elvárás a diploma, a nyelvvizsga, esetleg még a jogosítvány is, és ezekre a problémákra mi más adhatna választ, mint az iskola. Több ezren jelentkeznak évről évre általános iskolából középiskolába, illetve középiskolából a felsőoktatásba. De melyikbe? Ugyanis az sem mindegy. Van, akinek családi háttere, származása, a szülők aspirációja, lakóhelyük, illetve saját tanulmányi eredményeik sem engedik meg, hogy elit vagy nevesebb iskolákban folytassák tanulmányaikat. Sokan örülnek, hogy ha egy szakmát sikeresen el tudnak végezni és a későbbiekben ez lesz a megélhetésük. Ezek a társadalmi egyenlőtlenségek, amikből a tanulás lehet a kiút.

A kutatási témánk meghatározásánál figyelembe vettük az aktuális problémákat, így Borsod megyei lakosként, mint a megyében, úgy saját községemben is nagy gondot jelent a roma kisebbség továbbtanulási problémája.

Pályamunkámban az alábbi felvetést követtük, a szakirodalmamban a következő áttekintés használtuk, főleg Ferge Zsuzsa (2003), Kertesi Gábor (2005), Kézdi Gábor (2005), Denis Lawton (1974), Gázsó Ferenc (1976), Liskó Ilona (2002, 2006) Szalai Júlia (1998, 2000) és Nahalka István (2009) műveire támaszkodtunk. A kutatásunk célja, hogy megismerjük azokat a problémákat, amik miatt a mai roma fiatalok továbbtanulása és a későbbiekben elhelyezkedése akadályokba ütközik. Ilyen akadály többek között a szülők alacsony iskolai végzettsége, a rossz anyagi körülmények, a szülők kedvezőtlen továbbtanulási aspirációja, valamint, hogy a gyermekek nagy része hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű.

Kutatásunkban nyolcadik osztályt végzett tizenéveseket, valamint azok szüleit vizsgáljuk kérdőív segítségével. A kutatásban vizsgált végzősöket és szüleiket saját lakóhelyemen, egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei nagyközségben kérdeztük meg

Boldván a Szathmáry Király Körzeti Általános Iskolában. Vizsgálatunk longitudinális, mivel kérdőívet egy év elteltével újból megismételtük és összehasonlítottuk az eddig felvett eredményekkel.

Fontos, hogy ezek a fiatalok egyénileg semmivel sem különbek, mint nem roma társaik így nekik is meg kell adnunk az esélyt arra, hogy ugyanolyan színvonalas iskolákban folytathassák tovább tanulmányaikat, pályafutásukat.

1. A téma elméleti áttekintése

1.1. Társadalmi, gazdasági és kulturális tőke és az iskola sajátosságai

Az egyén iskolaválasztási aspirációi egy tágabb, társadalmi térben értelmezhetőek. Az iskolához való viszony és az ott szerzett tudás kulturális, majd gazdasági tőkévé konvertálódik s mindez befolyásolja az egyén társadalomba történő betagozódását. Ezért elsőként szeretném bemutatni és összevetni Bourdieu (1978) és Ferge (2003) társadalmi, gazdasági és kulturális tőkéiről vallott nézeteit.

Bourdieu (1978) azt mondja, hogy alkalmazkodó képesség az, ami meghatározza, hogy mennyi jut számunkra a gazdasági, a társadalmi, vagy a kulturális tőkéből. Ugyanis az alkalmazkodás a siker függvénye, ha képesek vagyunk a siker megragadására, akkor képesek vagyunk arra is, hogy a jövőnket objektív módon, tudatosan tervezzük. Az alkalmazkodás, a siker és a jövő tervezésében azonban még egy fontos tényező jelentős szerepet játszik. Az előző nemzedék beruházási stratégiája, ugyanis mi csak azzal tudunk élni, amit már előző nemzedék számunkra megteremtett és, amit mi megteremtünk azzal fog a következő nemzedék élni. Itt utalnék a kutatásom egyik fő szempontjára, miszerint a szülők iskolai végzettsége és iskolai aspirációja meg fogja határozni azt, hogy a gyerekek milyen iskolát választanak továbbtanulási célként. Míg Bourdieu az egyént emeli ki, akinek szüksége van alkalmazkodó képességre, sikerre, különböző tőkékre, amit az előző nemzedék által tud megszerezni, hogy az egyén mobilitása sikeres legyen, addig, Ferge szerint ez az egyéni mobilitás nem fontos, és csak egy eleme a végső célnak, ami kollektív mobilitás. Ez a kollektív mobilitás úgy valósul meg, hogy az iskolára bízunk a megfelelő egyének kiválasztását, kitanítását, akik majd a következő nemzedék kollektív mobilitását segítik elő. Ennek megfelelően az egyének nem gazdasági körülményeknek a termékei, amelyekhez alkalmazkodni kell, hanem sajátos szituációkban, például iskolai térben zajló helyzetekben sajátítanak el olyan készségeket, melyek segítik őket a mobilitásban.

A társadalmi sajátosságokhoz való alkalmazkodás sikeressége azok számára biztosított – mondja Bourdieu (1978) -, akik rendelkeznek gazdasági vagy kulturális

tőke feletti hatalom minimumával. Ezért lesz nagyon fontos a vizsgált populáció szempontjából is az, hogy milyen iskolát választanak az egyének, illetve az iskolaválasztásukat az otthoni környezet, a szülői háttér hogyan segíti. A szülői segítséget és háttérrel befolyásolják a piac önműködő mechanizmusai, melyek a gazdasági szereplőktől meghatározott beállítottságot és képességet követelnek. Egyik legfontosabb beállítottság az idővel való bánás, hogy az egyén képes legyen jövőjét tudatosan, ésszerűen tervezni. A tervezés mellett szükség van arra a szakértelemre is, amellyel az egyén a legalkalmasabb stratégiát válassza ki, mely segíti az ő alkalmazkodását. A nehéz sorsú emberek valamint az elmaradott térségekben élő családok sajátos stratégiákkal rendelkeznek az alkalmazkodás és a különböző tőkéhez való hozzájárulás szempontjából s esetleges tehetetlenségük álmódosásra és lemondásra ítéli őket. Ezért van még nagyobb jelentősége annak a kollektív mobilitásnak, melynek Ferge (2003) szerint az egyik helyszíne az iskola lehet. A gazdasági stratégiák nem általános helyzetekre adott válaszok, hanem a társadalmi térben adott pozitív és negatív jelek sajátos konfigurációjára válaszolnak és ez a sajátos viszony a termelés és újratermelés feletti hatalom foka. A termelés és újra termelés feletti uralom megszerzése összefüggésben állnak képességgel és hajlandósággal. Minél képzetesebb az egyén annál inkább képes megtalálni a helyét a társadalomba, ami a hasznosság érzését is jelenti számára, azaz motiválttá válik a társadalmi részvételre az újraelosztásban való részvételre. Azonban ez azt is jelenti, hogy a gazdasági és kulturális szempontból a leghátrányosabb helyzetben lévő osztályok beletörődnek az alkalmazkodási képtelenségbe. Elfogadtatják velük az ebből eredő szankciókat, hátrányos körülményeket és ezeket sajátos gazdasági és kulturális tőkének a tulajdonlását eredményezik, melyek meghatározzák a társadalomban elfoglalt helyet. Összefoglalóan így ír erről Bourdieu (1978):

„A siker függ, hogy milyenek a gazdasági készségei és képességei, vagyis, hogy mennyire hajlamos és képes az esélyek megragadására. A jövővel szembeni beállítottságok a vagyon objektív jövőjétől függnék, ami viszont az előző nemzedék beruházási stratégiáinak a függvénye. Ilyen módon a jövőhöz való viszony függ attól, hogy milyen tényleges vagy potenciális helyet foglalnak el a gazdasági szereplők, vagy ezek csoportjai, a gazdasági, kulturális és társadalmi tőke elosztási struktúrájában, amikor is a tőkén a termelés és újratermelés eszközei feletti hatalom értendő.” (Bourdieu 1978, 249)

Ferge (2003) véleménye szerint az egyének mobilitása hozzájárul az osztályviszonyok struktúrájának újratermeléséhez, ez egy olyan vertikális mobilitás, amely érintetlenül hagyja a társadalmi csoportviszonyokat. Ez azért lehetséges, mert csak minimális számban mobilak és helyet adnak az újonnan érkezőknek. Ha ez a mobilitás nagyobb számban történne, csökkentené a csoportok között távolságot és nagyobb lenne az átjárhatóság az osztályok között. A valóságos cél a kollektív mobilitás elősegítése és az egyéni mobilitás csak annyiban fontos, hogy segítse a folyamat sikerességét.

A helyzet javítására egyes csoportok nagyobb eséllyel indulnak, míg mások kevesebbel, de ez nem jelenti az esélyegyenlőtlenségek szándékos növelését. Fontos még, hogy gazdaságunk elmaradottságának csökkentése is kell, hogy cél legyen. A cél érdekében fontos lenne, hogy társadalmunknak legyenek magasan képzett emberei, de az állam nem engedheti meg, hogy minden embert kiiskolázzon, ezért ki kell választani azokat, akiknek az adottságaik és képességeik a legkönnyebben fejleszthetők. Két ilyen csoport van, azok, akiknek az otthoni környezetük serkentő hatással vannak a gyerekekre már az iskolát megelőzően, ez a csoport társadalmi meghatározottságú. A másik csoport azok a gyerekek, akiknek a környezet az adottságaik fejlesztésében nincs serkentő hatással, de mégis az átlagosnál könnyebben fejleszthetők, ezek a tehetséges munkás vagy paraszt gyerekek. Az iskola leginkább erre a két csoportra építhet. Ez az egyéni mobilitás nem elsődleges cél, csak elősegíti a kollektív mobilitást.

A kívánatos irányú fejlődésben szerepe van a tudásnak, a kultúrának, ismereteknek és a képességek kibontakozásának, amelyet egy nagyon meghatározó társadalmi intézmény, az iskola segít elő. Az iskolára, mint társadalmi intézményre, különböző társadalmi mechanizmusok hatnak: különböző réteg- és csoportviszonyok, objektív törvényszerűségek, illetve a társadalom vallott és vállalt értékrendszere.

A társadalmi mobilitás során az iskolázottsági szint a társadalmi rétegződés egyik dimenziója, az iskolai végzettség megszerzése lényeges része a későbbi státusz megszerzésnek. Tehát „az iskolázottság olyan mechanizmus, amely fontos közvetítő szerepet játszik a foglalkozási pozíciónak, valamint a széles értelemben vett társadalmi státusnak a generációk közötti reprodukciójában.” (Róbert 2000,15) Ezek alapján elmondhatjuk, hogy minél magasabb az iskolai végzettsége valakinek

annál magasabb a társadalomban betöltött státusa. Itt csatolnék vissza az előbb már Ferge (2003) által említett egyéni mobilitásra, hogy ez csak annak érdekében fontos, hogy növelje a kollektív mobilitást. Tehát ha elősegítjük az egyéni mobilitást, elősegítjük a társadalmi mobilitást és erre legalkalmasabb lehetőség az iskoláztatás.

1.2. A település sajátosságai és az iskoláztatás összefüggései, iskolai szegregáció

Az előző fejezetben bemutatott társadalmi sajátosságok mellett fontos szerep jut a településnek is, hiszen a település és az iskola hatnak egymásra, így hatnak az ott élő egyénekre, családokra. A település sajátosságai befolyásolják az ott lévő iskola működését és az oktatást. Fontos, hogy milyen a településen élő népesség származása, státusza, iskolai végzettsége, milyen arányban foglalkoztatottak az ott élő emberek. Fő szempont még, hogy az adott településen hol helyezkedik el az iskola, a település központjában, vagy a peremszéleken. Illetve mennyire jellemző az, hogy az iskolán belül is megoszlik a különböző státuszú és származású szülők gyermekei a különböző osztályokban. Ahogy Havas-Kemény-Liskó (2002) írja, az alacsonyabb státuszú szülők gyermekei, a roma származású gyerekek sokszor más jellegű osztályokba kerülnek, ahol a gyerekek elé kisebb elvárásokat támasztanak, amik megnehezíthetik a későbbi tanulmányaik sikerességét, mert hátrányaik csak nőni fognak.

A legtöbb hátrányos helyzetű település és kistérség az ország északi és délnyugati peremvidékén helyezkedik el, az Észak-Magyarországi régióban, főleg Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében és Nógrád megyében. Kutatásom helyszínét is e megyék egyike közül választottam ki. Ma Magyarországon szoros összefüggés van a település nagysága és a település státusza között. A körzetesítések hatására sokszor az alacsony státuszú népesség koncentrálódik, és ezeken belül is magas a cigány népesség száma. Ezeken a területeken ellenkező társadalmi folyamatok figyelhetők meg, pl. nő a népesség száma, nagyon alacsony a foglalkoztatottság, magas a szegénység aránya az ország többi részéhez képest. Ezekkel a folyamatokkal együtt járt az iskolák körzetesítése is, amelyeket több esetben is kistérségek tartanak fenn.

Virág (2007) írja, hogy korunkban ismét erősödik a cigányság elkülönítése, ez több oknak is betudható, a többségi társadalom kirekesztő folyamatának illetve a spontán migrációs folyamatnak is. Betudható a telepfelszámolási-program ellentmondásának, hogy míg egyet felszámoltak, helyette egy másik jött létre. Később az urbanizáció hatására a falvakban megüresedett lakásokat romák vásárolták fel és így beköltöztek a telepről, ami előre lépésnek számított az addigi életkörülményeikhez képest, de a társadalom átlag színvonalához viszonyítva ez nem változott. Majd ennek hatására a többségi társadalom ott maradt része is az elköltözés mellett döntött, és így váltak a szegény falvak teljesen, roma falvakká, az ott működő iskolák pedig, teljesen roma iskolákká. A falvakon elsősorban ott maradt korosztály nagy része nyugdíjas, míg a betelepülő cigányok nagy része iskolaköteles, ezért sokkal nagyobb számban jelentek meg az iskolákban.

A szegregáció az iskolák között is jól látható módon oszlik meg. Azon iskolák, amelyek a település szélein, az elgettósodott részeken helyezkednek el, azokban a cigány tanulók száma sokkal magasabb, mint a városközpontban lévő iskolákban. Ez a migrációs folyamat részeként is betudható. Ha viszont a településen csak egy iskola van és ott a többségi társadalom véleménye szerint a cigány tanulók száma meghaladja a még elfogadható szintet, akkor a szülők képesek energiát és időt áldozni arra, hogy gyermekeiket a szomszédos település, vagy a közeli város számukra elfogadható iskolájába járassák. Ez a szabad iskolaválasztás sajátossága és következménye is.

Ezzel a folyamattal az is együtt jár, hogy a friss diplomás tanárok nem akarnak ilyen helyzetű iskolákban tanítani, így sok olyan pedagógus található ezekben az iskolákban, akiket már egyszer eltanácsoltak egy másik intézményből, vagy a nyugdíjas éveiben járnak, vagy nem a saját tantárgyát oktatja, mert az iskola nem tud több oktatót foglalkoztatni. Úgy gondolják, hogy az ezekben az iskolákban való tanítás presztízavesztéssel jár, nem jutnak sikerélményhez, vagy egyszerűen csak félnek. Így csökken az oktatás színvonala is ezekben az iskolákban. (Havas – Kemény – Liskó 2002)

A roma származású gyerekek iskolán belüli szegregációja magas arányban jelenik meg Magyarországon. A szegregáció nem csupán etnikai alapon történik fellelhetők benne a társadalmi szelekció elemei is. Tehát ha egy évfolyamon két

osztály jön létre az egyikben magasabb státuszú és jövedelmű családok gyermekei járnak, ahová bekerülhet néhány magasabb státuszú roma család gyermeke is minimális számban. A másik osztályban, nagyobb arányban roma származású gyermekek járnak, és ide kerül egy-két olyan gyerek, akinek a szülei alacsony státuszúak és alacsony jövedelemmel rendelkeznek, de nem roma származású. De vannak olyan szegregált települések, ahol nincs értelme az iskolán belüli szegregációnak, mert egyébként is nagy számban vannak jelen a roma tanulók, ez az iskolák leszakadt társadalmi rétegek iskolájává válik. A legnagyobb mértékű szegregáció a kisvárosokban figyelhető meg, ahol a kis létszám és a magas költség ellenére is tartanak fenn ilyen szegregált osztályokat. Ezek az osztályok azért jöhetnek létre, mert a többségi társadalom gyerekeinek a szülei nagy nyomást fejtenek ki az iskolavezetésre akik félnek, hogy a szülők gyerekeiket más intézményben taníttatják tovább, így nem lesz elég gyerek, bezár az iskola és nem lesz más munkalehetőség a tanárok számára.

A hátrányos helyzetű roma tanulóknak csekély az esélyük arra, hogy bejussanak olyan tagozatos osztályokba ahol magasabb színvonalú pedagógiai szolgáltatásokhoz juthatnának. De a számukra elkülönített osztályokban nagyobb számban jelentkeznek a tanulási nehézségek, a magatartási zavarok vagy a korrepetálás szükségessége. Minél nagyobb arányban vannak jelen egy osztályban a cigány származású tanulók, annál valószínűbb, hogy az az osztály felzárkóztató, kis létszámú, kisegítő, speciális tantervű, vagy gyógypedagógiai osztályként működik. Ezen gyerekek elé kisebb elvárásokat támasztanak, ezért alacsonyabb teljesítményt is várnak el tőlük és így a későbbi középfokú oktatási intézménybe való bekerülés során a hátrányaik csak növekedni fognak. Sokszor maguk a pedagógusok sincsenek tisztában azzal, hogy milyen reformpedagógiai lehetőségeik vannak a roma tanulók felzárkóztatása céljából, így maradnak a jól bevált kisegítő vagy speciális tantervű osztályoknál, amik csak még nagyobb hátrányokhoz és akadályokhoz vezethetnek, amiket a gyerekek a későbbiekben nem tudnak legyőzni. Ezeket a gondolatokat támasztják alá Kertesi-Kézdi (2005) írásai is, miszerint:

„Közgazdasági érvekre, és nemzetközi tapasztalatokra támaszkodva kimutatja, hogy a hátrányos családi körülmények közül érkező gyermekek egy erősen

szegregált iskolarendszer keretei között alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek, mint egyébként részesülnének.” (Kertesi-Kézdi 2005,317)

A kisegítő vagy más elkülönített osztályokban való oktatással, nem csak egyszeri hátrányok keletkeznek, hanem befolyásolja a későbbi pályafutásukat is. Akkor lenne sikeres a felzárkóztatás a kisegítő osztályokban, ha a középiskola felvételi előtt egyenlő esélyekkel indulhatnának a roma és nem roma tanulók. Továbbá, nekik is lehetőségük lenne jó nevű iskolákba való bejutásra.

Egyet értek Gázsó (1976) azon állításával, hogy nem csak az iskolán belüli és iskolák közötti szegregáció hátráltatja a gyerekek azonos esélyeit az előre jutásban, hanem különböző társadalmi tényezők is. Először is meghatározza a szülőknek a társadalmi struktúrában elfoglalt helye, amelyet számos függő változó is befolyásol, ilyen például a jövedelmi és lakásviszonyok, a rétegekre jellemző sajátos értéktudat, a szubkultúra, az életmód. Jól megfigyelhető, hogy a magas jövedelemmel rendelkező családok vagy az értelmiségi családok gyermekei sokkal jobb tanulmányi eredményeket érnek el, mint a segédmunkás családok gyermekei, vagy azoké, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. De ez nincs közvetlen hatással a továbbtanulásra, ezt sokkal inkább befolyásolja a család beállítottsága, illetve aspirációs szintje. Nagyban függ még attól is, hogy milyen a család műveltségi szintje, mert azok a gyerekek, akiknek a szülei az értelmiségi rétegbe tartoznak, azoknak sokkal nagyobb lesz az előzetes tudásuk, míg mások ezt a tudáshiányt csak az iskolába lépés után tudják pótolni. Fő szempont a beszéd elsajátítása, illetve a szókincs nagysága. A tanulás feltételeihez tartozik még a lakáshelyzet, leginkább a laksűrűség, az, hogy a gyermek mennyi teret kap, biztosítva vannak-e a tanuláshoz a tárgyi feltételek (asztal, szék) vagy ezen többen is kell, hogy osztozzanak. Ezen feltételeket az iskolának számításba kell vennie, és az e szempontok szerint hátrányba került tanulókat segítenie kell, akár tárgyi, akár szellemi támogatással. Tehát a település sajátosságai és az iskola lehetőségei szoros összefüggésben vannak egymással, így különös módon oda kell figyelni az elmaradott térségek településein működő iskolákra is, hiszen az ott tanuló gyermekek segítése mobilitási lehetőséget teremthet. Ez a lehetőség a pályaválasztási döntés során már jelentkezik.

1.3. Iskola és pályaválasztás

A közoktatás ma Magyarországon az általános elégedetlenség tárgya, mind a szülők, mind a vezetés, mind a gyerekek részéről. Állandó vitasorozatok témájává vált olvasott és hallott sajtóban egyaránt, így következményképpen minden újonnan választott párt egyik fő célkitűzése az iskola megreformálása. Így „a közoktatás nem más, mint a tervgazdaság központi direktíváinak célirányos ágazati lefordítása. Ebben a berendezkedésben a tudás-átadásért felelős ágazat egész hierarchikus rendje a mennyiségileg mérhető oktatási tervcélok teljesítésére épül, s az oktatási intézmények e célok teljesítésének adnak szervezeti keretet.” (Szalai 1998,146) Így az iskola alapintézménye a politikai tervek megvalósításának, ugyanis kisgyermekkortól kezdve arra szocializál, hogy a közügyekben való aktív részvételünk legyen. Szalai (1998) szerint a tervgazdaság idején az iskola négy fő motívum véghezvitelét kívánta ellátni:

- a tudásmonopólium megtörését;
- az iskola osztály-meghatározottságainak lerombolását;
- a tudás társadalmi egyenlőtlenségeinek felszámolását;
- a magas szintű, modern tudáskészlet átadását.

És e tervcélok átadása a pedagógusok feladata. De mindezen tervcélok és szakmai programok nem más, mint a kormány által megvalósulni akaró átalakítások alappillérei.

Az oktatási intézmények a munkaerőpiac kielégítői. Az oktatás tudásátadó feladata a gyakorlatban munkahelyek és munkaposztok közötti zökkenőmentes elosztást eredményez. Így az iskola a munkaerő piaci elosztó szervezet. Valamint az iskola egy élettér, ahol a gyerekek különböző szociális funkciói jelennek meg, időtöltés, étkeztetés, tér- és tárgyhasználat, ünnepek és érintkezési viszonyok. Vagyis az iskola ebben az értelemben „ingyenes természetbeni társadalmi juttatás”. (Szalai 1998,149)

Amint láttuk Szalai (1998) leírta, hogy az iskola fő feladata a munkaerőpiac feltöltése, most lássuk, hogy ez a szakképzés területén miként történik napjainkban Nahalka – Vass (2009) szerint. A középfokú képzések közül azért kerül a fókuszba a

szakképzés, mert a kutatásom során és a szakirodalmi feldolgozás során is a vizsgált populációt jellemző továbbtanulási formának bizonyult.

A nyolcadik osztályos gyerekek a pályaválasztás során különböző iskolatípusokba kerülnek, ez az iskolai szétválás egyik motívuma a társadalmi törésvonalak mentén történik. A jobb iskolai eredményekkel rendelkező tanulók gimnáziumban tanulnak tovább, a gyengébb iskolai eredményekkel rendelkező diákok tanulnak a szakközépiskolákban, illetve a még gyengébbek szakiskolában, „vagyis minél gyengébb általános iskolai előre menettel rendelkező tanulókat fogad be egy középfokú oktatási intézmény, ezek a tanulók annál inkább a szocioökonómiai státusuk tekintetében átlagosan alacsonyabb értékekkel, rosszabb helyzettel jellemezhető családokból kerülnek ki.” (Nahalka - Vass 2009) A középfokú oktatás a társadalmi szegregáció egyik színtere. Legfőbb részfolyamata, hogy a tanulóknak 8. osztály után el kell döntenie, hogy milyen iskolatípusban szeretnének továbbtanulni és ez nagyban meghatározza a későbbi társadalmi előre menetelüket. A 9. osztályba való bekerülés egy szervezeti szegregáció, rögzül és intézményesedik és a későbbiekben különböző esélyeket biztosít, amin már csak nagy erőfeszítések árán tud a tanuló változtatni, vagy nem változtat rajta és beletörődik.

A korai iskolaválasztás legfőbb oka a komprehenzív iskolarendszer kialakításának, valamint gátja a modernizációnak. A komprehenzív iskolarendszer a méltányosságon alapszik, demokratikus, egyenlően osztja szét a pedagógiai gondoskodást, minden tanuló megfelelő fejlesztésben részesülhetne, bárkit befogadhat és nem szegregál.

A szakiskolákba járnak és tanulnak a társadalom legelesettebb rétegeiből származó tanulók, a társadalom szegényebb és alacsonyabb iskolai végzettségű osztályaiból származók. Itt tanul a középfokon továbbtanuló romák nagy száma és az összes középiskolához képest a szakiskolákban jóval magasabb a hátrányos helyzetű tanulók száma. Az iskolarendszer ebbe az iskolatípusba koncentrálja a rosszabb szociális háttérű gyerekeket. Így a szakiskolák a szelekciós mechanizmusnak kijelölt intézménye és a rossz pozícióban lévő tanulók gyűjtőhelye.

Természetesen valamikor be kell következnie ennek a választásnak, hogy ki fog szakmát tanulni és ki fog majd a későbbiekben a felsőoktatás felé orientálódni,

de ez minél később következzen be, hogy a gyerekek az otthonról hozott, a hátrányos helyzetükből fakadó lemaradásaikat behozhassák.

Magyarországon a rendszerváltás után bevezették azt a jogszabályt, hogy egy tanuló 16 éves kora előtt nem kezdhet meg szakképzést, de az iskolaválasztás megmaradt 14 éves korban, ami azt jelenti, hogy 14 évesen felvételiznek valamilyen típusú iskolába, ez lehet akár szakképző iskola is, és csak 16 évesen kezdik meg a szakmai tanulmányaikat, addig pályaaorientációban részesülnek, ami leginkább az adott iskolán belüli szakmák megismerését szolgálja. Tehát ha valaki bekerül egy vendéglátó ipari szakképző iskolába 8. osztály után, az azt jelenti, hogy 9-10. osztályban tanul valamilyen pályaaorientációt, ami legtöbb esetben az iskola által megnevesített vendéglátás felé fog orientálni, jobb esetben megismer még pár ahhoz hasonló szakmát, majd 11. osztályban nem vált iskolát, hanem kitanulja valamelyik vendéglátó ipari szakmát és lesz belőle egy pincér, egy felszolgáló, vagy egy pultos. Véleményem szerint meg kell adni a lehetőséget a tanulóknak akár 8. osztályig, akár 10. osztályig, hogy megismerje a körülötte lévő szakmákat és maga választhassa ki azt, amiben a leginkább jó, azaz betekintést kell engedni a tanulók számára a különböző munkák világába, hogy megismerje azok tevékenységét és, hogy megtapasztalja, hogy ezekben a tevékenységekben jó vagy nem jó, szereti csinálni vagy nem szereti. Ha ez megtörtént, csak akkor kell a gyereket választás elé állítani, de úgy, hogy a diáknak ne iskolát kelljen választani, hanem szakmát, amit a későbbiekben akár egy életen át művelhet. Így biztosítva lenne egy átgondolt szakma választás, ami kiegészülne az iskolarendszeren belüli átjárhatósággal s akkor nem jellemezné a szakképző rendszert a Nahalka-Vass által lent megfogalmazott sajátosság, miszerint:

„ Úgy tűnik tehát, hogy a magyar iskolarendszerben a szakiskola valóságos funkciója sokkal inkább az, hogy az általános iskolai képzés szelektív hatásainak eredményeként jelentkező, a tartalmi szabályozásban lefektetett, és a társadalom által gyakran elvárásként megfogalmazott követelményeket teljesíteni nem tudó gyerekeket, az iskolaköteles korban, iskolában tartsa, és sokkal kevésbé egy fejlett munkakultúrával rendelkező szakmunkás réteg utánpótlásának megteremtése.” (Nahalka - Vass 2009)

A társadalmi jelenségek valamint a települési sajátosságok és iskolaválasztás jellemzőinek bemutatása után fontos a vizsgálatba bevont célcsoport szociokulturális sajátosságainak a bemutatása összefüggésben az iskolai környezet sajátosságaival. Ennek tudatában érthetjük meg komplex módon a későbbi vizsgálatban bemutatott iskolaválasztási aspirációkat.

1.4. A cigányság szociokulturális sajátosságai. Szociális kérdés?

Hogy hogyan lett a romákból szociális eset? Erre a kérdésre a választ Szalai (2000) jól látható módon tudja összefoglalni, ugyanis évszázadok óta, akár faluról, akár városról van szó megvoltak a tradíciói a romák és magyarok kapcsolatának. De a cigányok sehol sem voltak mások csak, mint a társadalmon kívüliek, és ezt nem csak a szokás, a munkahelyen betöltött pozíció, de maga a településen elfoglalt helye is mutatja, ugyanis a település szélein, a közösségtől távol eső telepeken laktak. De nem szabad elfelejtenünk, hogy ettől függetlenül ők is a társadalom tagjai, rájuk is vonatkoznak jogok, szabályok, törvények, amelyre később kialakult a szociálpolitika. A szocializmus után kényszer asszimilációt próbáltak végrehajtani, miszerint közös volt a munkahely, az iskola, a bolt, az utca, az egészségügy, nem hagyott helyet az asszimiláció a fokozatosságnak és a szabad választásnak sem. Ez az asszimiláció a későbbiekben gyümölcsöt is hozott, javultak az életkörülmények, stabil kereset és társadalombiztosítás, de nem számítottak, hogy be fog következni egy etnikai azonosulás is. Sok roma számára a sikeresnek ígérkező asszimiláció a magasabb pozícióba jutás, a hatalomra való törekvés volt, ők lettek a vajdák. Így ők a két réteg közé kerültek, kiléptek a kirekesztett társadalomból és elindultak felfelé, de sohasem lettek valódi részei a hatalomnak. Ezért sokan nem tudtak a többségi társadalom teljes jogú tagjaivá válni, így a cigány lét fogalma nem egyszer azonosult a szegénység fogalmává. A rendszer hátrányos helyzetű, szociális esetet csinált belőlük. Ez után úgy gondolták, a szociálpolitika reformja megoldja a cigánykérdést. A rendszerváltás bekövetkezte után a politika célcsoportjává váltak a romákat érintő ügyek, így a szegények ügye az etnikum ügye lett.

A szegénység csökkentése azonban csak az Unióhoz való csatlakozás során jelent meg a politikai napirenden. Az országnak terveket kellett készítenie és végre

hajtania a szegénység és a kirekesztés csökkentéséért, a társadalmi összetartozás erősítéséért. Készülnek közoktatást formáló javaslatok, amelyek az iskolarendszert korszerűbbé és eredményesebbé akarnék alakítani és a rossz helyzetből induló gyerekek esélyeit akarnák javítani. Több olyan rendelkezés jelent meg, amelyek a szegényeket célozzák meg, mint a segélyezés gyermekszámhoz való igazítása, a cigánytelepek felszámolása, az ingyenes iskolai étkeztetés a szegény gyerekek számára és megjelent a kormányzati erőfeszítés az iskolai szegregáció csökkentése érdekében is. (Ferge 2008) Mára az állami költségvetés nagy mennyiségű része a szociális ügyekre korlátozódik. Illetve szembe kerül egymással a szegény sorsú cigány és magyar, míg az egyik büntető természetű hatósági intézkedésbe fordul, addig a másik karitatív ellátásba részesül. Ezzel még inkább szembe kerül a két csoport.

Mivel a kirekesztés sok esetben elkülönítéssel is párosult, a település egy kieső részén helyezkedtek el, úgy nevezett „telepek” jöttek létre. „A telep az, ami legalább négy, lakás céljára alkalmatlan építményből áll. Hogy mely építmény bizonyul alkalmatlannak lakás céljára, az a változó társadalmi normák és a helyi érdekviszonyok függvénye, végső soron tehát szubjektívnek tekinthető.” (Bokor 1987,240)

Hogy a gyermek melyik társadalmi rétegbe tartozik, hol tanul tovább, milyen az iskola-, és pályaválasztása, nagyban meghatározzák a szociokulturális sajátosságokat. Fontos, hogy a társadalmi struktúrától függ az iskola, és fordítva, egymásra hatással vannak, ill. egyik a másik nélkül nem tudna létezni.

De, hogy ki is a cigány? Több neves szerző, tudós és kutató foglalkozik e kérdés megválaszolásával, köztük Kemény (1999) is. A cigány szóhoz, mint fogalomhoz sokszínű, több esetben negatív jelző párosul. A köztudatban, több esetben a civilizált polgári életmóddal, szokásokkal, erkölcsökkel ellentétes magatartásformát testesítenek meg. Megtestesíti azt az embertípust, aki nem tisztel sem tekintélyt, sem törvényt és csak a szabályai szerint tud élni: könnyedén, szabadon, a természet gyermekeként, pusztán ösztöneire hagyatkozva. A cigányság deviáns viselkedése miatt megtestesítője lett a rossznak, a gonosznak, aki nem képes másra, mint a rablásra és a tolvajlásra, erőszakos és erkölcstelen viselkedésre. A történelem során több uralkodónk is próbálkozott az

asszimilációjukkal köztük Mária Terézia és II. József is és hasznos állampolgárokká kívánta tenni őket. Új-paraszt elnevezést kaptak és többen zenéléssel próbálták elérni a társadalmuk felemelkedését. Majd a történelem során több alkalommal indult meg betelepedési hullám Magyarországra. Míg az elsőként ideérkezők teljesen integrálódtak, addig az újonnan érkezőknek újabb problémákkal kellett megküzdeniük. A mai cigányság anyanyelve nem egységes, általában a többség etnikumához alkalmazkodnak. A romák másságuk miatt nehéz helyzetben vannak, amelyek lélektani háttérűek. A másság félelmet és bizonytalanságot okoz, ami kiszámíthatatlanná teszi a többséget. A cigány besorolás nem csak a többségben, hanem a cigányságban is ellenérzést okoz, de ebbe születnek, és itt kell felnőniük. A másság súlyos probléma a felnőttek számára, nem hogy a gyerekeknek. A tanulók hozzák az otthoni kultúrát, szokásokat, értékeket, amikkel együtt sikeresen kell, hogy elvégezzék a tanulmányaikat, ami sok esetben nem sikeres és ennek a sikertelenségnek a másik oka az iskolát meghatározó tényezők.

Az iskolát meghatározza, hogy milyen hagyományai vannak, milyen társadalmi környezetben helyezkedik, milyen település típusban található, illetve, hogy kik járnak oda. Itt elsősorban az utolsó tényezőt emelném ki, hogy kik járnak oda, ugyanis az iskola fő motívuma, hogy az oda bekerülő fiatalok ugyan olyan eséllyel érjenek el magasabbnál magasabb iskolai fokozatokat. Így lenne az iskola demokratikus, de sajnos, ahogy Kozák (1980) megfogalmazza, szelekciós pontokat tartalmaznak, ahol a gyermekek esélyei megváltoznak. Látszólag mindenki a képességei szerinti pályára halad tovább, természetesen demokratikus módon. Az első szelekciós pont az, hogy a gyermek milyen családból érkezik az iskolába, értelmiségi vagy munkáscsaládból. Ez meghatározza, hogy a gyermeknek milyen az előzetes tudása, a pedagógus mire építhet, vagy esetleg fel kell zárkóztatni a többség szintjére. Majd a továbbtanulás során választott iskolatípus is meghatározza a későbbiekben, hogy milyen helyet fog elfoglalni a társadalmi munkamegosztásban. Míg egy szakképző iskolában tanuló gyermek, aki egy kis településen él a későbbiekben valószínű, hogy a saját településén fog a megélhetésért kértezi munkát vállalni, ráadásul még az is lehet, hogy nem a saját szakmájában. Addig egy városi tanuló gimnáziumba megy, értelmiségi szülőkkel a háta mögött, később egyetemen folytatja tanulmányait, ahol eredményessége okán külföldi álláslehetőséghez is juthat.

Másik fontos elv a kultúra, ami „mindazoknak az anyagi és szellemi értékeknek az összessége, amelyeket az emberiség társadalmi-történelmi gyakorlata folyamán alkotott. Magába foglalja a társadalmi méretű technikai haladást, termelési tapasztalatot, a munkafolyamatokban való ügyességet, valamint a tudomány és művészet, illetve a fentieknek megfelelő intézmények egy adott szintjét, amely szintet a fejlődés adott szakaszában elérnek” (Kozák 1980,16). Tehát a kultúránk egy és ugyanaz, de mindenki másképp érintkezik vele és más eleme jut el hozzá, minden rétegnek specifikus. Nem mindenkinek vannak meg azok a lehetőségek, hogy a kultúra egészéből ugyan olyan módon részesedjen, más a mértéke és a minősége. Legfontosabb eleme a kultúrának a nyelv, amely nem csak kommunikatív, hanem gondolatokat is fejez ki, tükrözi a valóságot, mindez változó szubkultúráként. A munkamegosztásban elfoglalt helyünk szerint is más nyelvet beszélünk, foglalkozási áganként változó és itt megint előjön, hogy, aki saját településén dolgozik, kevesebb emberrel érintkezik, így a szókincsük nem bővül, addig egy értelmiségi több nemzet nyelvén is kifejezheti önmagát. De nem csak a nyelv az, ami fontos kultúraforma, ide tartozik még a hagyományok, az erkölcs, a szokások, az érintkezési formák, az életmód, a lakás és a ruházat. Ebből másképp részesedik az értelmiségi réteg és másképp a kétféle munkások, de még e két rétegben is rétegződés figyelhető meg, más látásmód, más életmód, más beszédstílus. Ez függ a kultúraközvetítő intézményektől is, a tudományos, a kulturális, a gazdasági és a műszaki élet irányító szervei, valamint a sajtó. Itt lép be az iskola is, mint kultúraközvetítő.

Az iskola olyan kulturális elemeket közvetít, mint maga a nyelv. A pedagógusok a tudomány nyelvét beszélnek, az értelmiségiek nyelvét. Egy alsóbb társadalmi rétegből érkező iskolás gyermek számára így több akadállyal is meg kell küzdeni, mert az eddig berögzült saját nyelvhasználatát le kell cserélnie az iskola nyelvére, ahol is kell, hogy tudja fejezni magát, ez nem megy gördülékenyen. De nem csak a nyelvük, ami eltér, hanem a verbális és fogalmi gondolkodásmódjuk is, így a beszédteljesítményük is változó, ez végig kíséri a gyermeket iskolai pályafutása során.

Nem csak a társadalmi rétegek közötti különbségek figyelhetők meg, hanem a falu és város közötti különbségek, illetve a szülők iskolai végzettsége szerinti különbségek. Itt lép fel még egy szempont, ami magát a gyermeket határozza meg,

ez az iskolai siker vagy sikertelenség, már első osztályban. A családból hozott hátrányok sokat lendítenek az óvodai foglalkozások, de ezek nem szüntethetők meg. Lawton (1978) szerint az iskolai sikerességnek hat meghatározó tényezője van:

- az otthon fizikai feltételei,
- a szülők jövedelme,
- a szülők iskolázottsága,
- a szülők oktatással kapcsolatos attitűdje
- az iskola képessége a munkásszármazású tanulók asszimilációjára,
- a család nagysága.

A tényezők egymással összefüggnek, illetve egymásra hatással vannak. A tényezők egy komplex struktúrát képeznek. Az iskola azonban az emberi értékek közvetítését és megőrzését tűzi ki célul, a társadalmi rétegektől függetlenül, de figyelembe véve a szubkultúrákat. „Azok érnek el tehát sikereket már az iskoláskor kezdetén, akiket az otthon erősít az iskola által közvetített kulturális értékek elsajátításában, illetve, akik készen viszik kulturális örökségüket, és az iskolában csak rendszerezik, megerősítik azt” (Kozák 1980,26).

Az iskolának van egy másik funkciója is, méghozzá a munkaerő újratermelése. Tehát az iskola demokratikus, ugyanis mindenki egyenlően kezel, de egyenlőtlen esélyekkel kerülnek oda, így tudja újratermelni a kétkezi munkást és az értelmiségi réteget is. Már az általános iskolában, hátrányban vannak a szakmunkás, illetve alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei, ezt rosszabb eredménnyel végzik el. Viszont az értelmiségi származású fiatalok jó eredménnyel végzik az iskolát, és mivel a további iskolafokozatba való belépés feltétele az előző iskolafokozatban elért eredmény, így a jobb tanulmányi eredményeket felmutató fiatalok tanulnak tovább. Ők kerülnek magasabb presztízsű foglalkozásokba, a rossz tanulmányi eredményt produkáló gyerekek pedig az alacsonyabb presztízsű munkáspályákat választják. Újratermelik önmagukat.

Tehát, ahogy Szalai (2000) írja az évszázadok alatt folyamatosan alakult ki a romák és nem romák közötti ellentmondások. Voltak, akik próbáltak kikerülni ebből, feljebb lépni, de az állam a romákból hátrányos helyzetű, szociális esetet csinált, kialakult a szociálpolitika, majd az Unióhoz való csatlakozás után még nagyobb

elszántsággal foglalkozik a szegény ügygel és mára már a költségvetés egy részét is e hátrányok megszüntetésére fordítják. De mivel jár, hogy hátrányos helyzetűek? A társadalom alsóbb rétegeibe koncentrálnak, a szülők iskolai végzettsége alacsony, a létminimumon élnek és ez hatással van a gyerekek iskolai teljesítményére is. Így a Kozák (1980) által leírt szelekciós pontokon is nehezebben jutnak át. Más a kultúrájuk és az előzetes tudásuk, ez által olyan hátrányokhoz jutnak, amiket a későbbiekben sem tudnak behozni és az iskolában sem tudnak sikereket elérni. Majd a rossz tanulmányi eredményeik miatt bekerülnek egy alacsonyabb presztízsű munkás pályára, ahol szintén nem várnak el tőlük sokat, alacsony lesz a fizetésük, hamar gyermeket vállalnak, akik ugyan olyan nehézséggel fognak küzdeni, mit saját maguk és újratermelik önmagukat.

A fent bemutatott sajátosságokkal együtt kell az iskolarendszerbe betagozódniuk a romáknak s az iskolának ezek ismeretében lehet csak különböző pedagógia hatások segítségével támogatni a tanulásban és a társadalmi részvételben. A következőkben a romák iskolai helyzetét, annak specifikumait mutatom be.

1.5. Romák az iskolában

Abban a korban, mikor még a romák vándorló életmódot folytattak, egy vallási misszió segítségével arra törekedtek, hogy minél több roma gyereket az iskolarendszeren keresztül oktatassanak, de több problémával is szembe kellett nézniük, pl. kirekesztéssel vagy az asszimilációs szándékkal. Több féle megoldási kísérlet volt jelen, egyesek szerint létre kellene hozni saját, speciális iskolákat romák számára, ahol a számukra megfelelő kulturális integrációban vehetnének részt, mások szerint asszimilálni kellene őket, és vannak olyanok is, akik szerint minden kísérlet kirekesztéssel párosul. Gyakran volt rá példa, hogy a cigánygyerekeket, olyan osztályokba helyezték el, amik kifejezetten hátrányos helyzetű diákok számára tartottak fenn, vagy pedig kisegítő osztályokban tanultak. Fontos itt még megemlíteni a szülők hozzáállását, sok esetben a szülők elfogadják azt, hogy gyermekeik speciális osztályokban tanulnak, mivel azt gondolják, hogy itt jobban felkarolják őket, több odafigyelést kapnak, mint egy normál osztályban, ahol diszkriminációval szembesülnének. De nem számolnak a hátulütőivel, azzal, hogy ezek a gyermekek a

későbbiekben nem úgy fognak tudni bekapcsolódni a társadalmi munkamegosztásba és részt venni a munkaerőpiacon.

Fontos még itt kiemelnem Liégeois (2002) feltevését, hogy az eltérő kultúrájú családoknál szokás a „kedvezőtlen családi helyzet” jelzőt alkalmazni, és az iskolai kudarcok is e kedvezőtlen nélkülözés és hiány miatt következnek be. Bár ez lehet, hogy csak egy másik kultúra, és nincs is hiány, csak más az előzetes tudásuk.

A tankötelezettség kérdését pontos körütekintéssel kell vizsgálnunk a cigánygyerekek körében. Mivel ezt törvényi szabályozás írja elő, ennek be nem tartása szankciókat von maga után, ez általában pénzbírság, vagy bizonyos támogatások megvonása. Még a törvényi szabályozás előtt megfigyelhető volt, hogy kötelezettség nélkül is több szülő is beíratta gyermekét az iskolába és pozitív viszonyral rendelkezett az iskolához, viszont a törvények létrejötte után ez a viszony negatívvá vált. A negatív szemben állason kívül mást nem tudtak tenni a szülők a szankciók miatt. Később mivel nem utasíthatták vissza az oktatási rendszert a pedagógia tartalmával szemben volt negatív hozzá állásuk. Majd az iskolától való távolmaradás, a konfliktusok elkerülésének egyik módjává vált. Ezt nem az iskola kudarcának tudják be, hanem a családok szemben állásának az oktatási rendszerrel, pedig ha lenne rá mód egy olyan oktatási szisztéma kialakítására, ami a roma és nem roma gyerekek tanításának, nevelésének is megfelelne és saját kultúrájukat és identitásukat megőrizné, akkor megszüntethető lehetne ez az ellenállás.

Előfordulhat, hogy egy osztályban csak roma származású gyermekek vannak, mégis mások, sokfélék, változatos csoportok mozaikjából tevődnek össze. Mások a kulturális hagyományaik, a nyelveik, de a gazdaságaik is, más attitűdökkel és várakozással állnak az iskolához.

A cigánygyerekek iskolai sikeressége függ magától a fogadtatástól az iskolában, és elsősorban nem pedagógiai kérdésekről van szó. Legjellemzőbb megnyilvánulás az elutasítás. Több féle negatív attitűddel kell szembe nézniük, normál osztályokban nincs hely, zavarja az órát, vagy nem megfelelő a ruházata. A gyerekek részéről tapasztalható fegyelmezetlenség és agresszivitás nem más, mint a többség attitűdjével szembeni védekező mechanizmus. Itt nem csak a tanárok és osztálytársaik elutasításáról van szó, hanem a többségi szülők elutasításáról, ami a

többségi gyerekek kifejezésiben is megnyilvánul. Az lenne a megfelelő, ha ezek a gyerekek hosszabb ideig lennének együtt, hal kölcsönösen megismerhetnék egymást, információáramlás lenne és megnőne a velük szembeni elfogadás, ez kisegítő osztályokban nem kivitelezhető, ugyanis jelen van az elkülönítés.

Ha cigány családok, az oktatási rendszer, a pedagógusok, az intézmények és politikai értékek találkoznak, gyakran konfliktus keletkezik, az iskola feladata, hogy ezeket a konfliktusokat, megoldható különbségekké alakítsa. Ahhoz, hogy a kulturális sajátosságok előtérbe helyeződjenek interkulturalitásra van szükség, ami sajnos még gyerekcipőben jár. Az interkulturalitás lehetőséget adna arra, hogy a különböző kultúrájú gyerekek egy osztályon belül, azonos tananyagot tanuljanak a saját kultúrájukra és adottságaikra integrálva. Így a szülők igényeiknek is eleget téve eszközt kaphatnának, hogy értékelni tudják mindezt. Valamint a pedagógusoktól is elfogadást és rugalmasságot kell elvárunk a mássággal és a sokféleséggel szemben. Így az iskolai oktatás a családi nevelés kiegészítője lehet, összekapcsolódhat, illetve párhuzamosan haladhat egymás mellett.

Óriási teljesítménynek számít, hogy ha néhány roma származású gyermek az általános iskola elvárásainak megfelelően, millió nehézségen átlépve eljut a szakközépiskoláig, vagy szakiskoláig. Ugyanis Havas – Liskó (2006) különböző típusú okokat sorol fel, amik megnehezítik a gyermekek iskolai előre menetelét. Ilyen ok lehet családi jellegű, lehet iskolai jellegű, vagy akár oktatási probléma is, melyeket részletesen lent mutatok be.

Több ok is fellelhető a roma gyerekek családjában, hogy miért nem kerülnek tovább a középiskolába:

- sok az ambiciózus gyerek, aki szeretné is tanulmányait folytatni, még sem tudja, mert a szüleinek szüksége van a kamasz gyerekek otthoni segítségére;
- gyengíti az ambíciót a korai felnőtté válás és szexuális érdeklődés, a hagyomány szerint, már családalapításra érett;
- gyengíti még, hogy a gyerekek elől hiányoznak a pozitív minták, ugyanis a szüleik is ebben a helyzetben voltak, legjobb esetben is a nyolc osztályt végezték el;

- valamint még az iskolaváltás több anyagi ráfordítást igényel a szülők részéről, amit sokan nem tehetnek meg.

Az iskola sajátosságaiból adódó okok:

- egy középiskolai osztályba kerülő roma gyerek osztálytársaihoz képest még több hátránnyal néz szembe, mint egy általános iskolai osztályban;
- egy középiskolai osztályban a tanuláshoz még több erőfeszítésre van szükség és még több követelménnyel kell szembe néznie;
- még nagyobb a lemorzsolódás esélye, mivel némelyik általános iskolában a roma gyerekek kaptak némi személyes törődést, amit egy nagy létszámú középiskolai osztályban lehetetlen kivitelezni.

Az oktatáshoz való adaptációs sajátosságokban rejlő problémák:

- hiányos szókinccsel és szegényes fogalom-készlettel érkeznek az iskolába;
- hiányoznak a tanulás alapvető feltételei, hiányos a tárgyi kultúrájuk;
- nem megfelelő higiénias körülmények között élnek;
- nem eléggé motiváltak, sem a szülők irányából, sem a mobilitási perspektívák irányából;
- nehezebben alkalmazkodnak az iskola által előírt szabályokhoz, elvárásokhoz, viselkedési normákhoz;
- a gyermek a családjában, az átlagosnál hamarabb tekintődik felnőttnek;
- korai a szexuális érettségük, már 13-14 éves korban a szerelem érdekli őket, nem pedig a tanulás.

A középiskoláig eljutó cigánygyerekek száma rendkívül alacsony. Fő probléma a cigányok gazdasági helyzete, a nem megfelelően elvégzett alapfokú oktatás, illetve sokan a családon belül elsajátítják az öröklött mesterséget, amit a későbbiekben folytatni szeretnének. A tevékenységeiket általában családon belül szervezik meg és alkalmazkodnak az adott gazdasági helyzethez. Ha az adott szakma eltűnik, másikat tanulnak ki, alkalmazkodva az igényekhez és nincs szükségük az iskolarendszer által felkínált középfokú képzésekre. Sokan, akik mégis az iskolarendszer által felkínált képzésen sajátítanak el szakmát azok később a munkahelyen olyan beosztásba

kerülnek, ahol a fizetésük megegyezik az állam által felkínált szociális segély összegével, ez által arra a következtetésre jutnak, hogy fölöslegesen tanultak, mert ezt az összeget akkor is megkapnák, ha a családi mesterségben dolgoznának. Illetve, nem elhanyagolható szempont, hogy egy szakközépiskolás korosztályú fiatal már szülő és napra kész tudásra, illetve mesterségre van szüksége a család fenntartásához. Az ilyen képzések kialakítása során figyelembe kell venni minden szempontot, hogy a képzések rugalmasak legyenek, rövid időn belül elsajátíthatók, tekintettel legyen a fiatal családi állapotára, az öröklött mesterség típusára, illetve a környezet elfogadására vagy elutasítására, nyitott tantervként kell, hogy működjön.

A fentiekben bemutatam azokat az elméleti alapokat melyek fontos alapkövei voltak a kutatásomnak. A társadalmi tőke áthagyományozásának lehetőségei, az iskola sajátosságai, a roma kultúra alapjai és az iskola rendszer találkozási pontjai, és egymásra hatásai mind befolyásolják a romák továbbtanulási lehetőségeit. A transzgenerációs hatások jelen vannak a továbbtanulási aspirációkban. Azt, hogy mindez hogyan jelenik meg azon a településen illetve abban az iskolában, ahol a vizsgálatomat végeztem, az alábbi fejezetben kívánom bemutatni.

2. A kutatás

Kutatásunkban egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei hátrányos helyzetű kistérségben található település, Boldva általános iskolájának végzős tanulóit és a tanulók szüleit vizsgáltuk. Összehasonlítottuk a roma és nem roma tanulók továbbtanulási sajátosságait és a vizsgált tanulók szüleinek továbbtanulással kapcsolatos aspirációit. Egy év elteltével újra felkerestük a vizsgálatba bevont fiatalokat és megnéztük a változásokat, s hogy hová jutottak el a gyerekek, realizálódtak-e a vágyaik a megfogalmazott továbbtanulási cél kapcsán.

2.1. A kutatás célja

Kutatásunk célja, hogy feltérképezzük a roma tanulók továbbtanulási esélyeit, akik hátrányos helyzetű kistérségben, illetve hátrányos helyzetű településen élnek. Összevessük nem roma osztálytársaik továbbtanulási sajátosságaival illetve, hogy megismerjük a szülők gyermekük továbbtanulásával kapcsolatos aspirációit. Összefüggéseket keressünk a szülők, gyermekük továbbtanulásával kapcsolatos aspirációi és a gyermekek iskolaválasztása között majd egy év elteltével megnézzük, hogyan realizálódtak a vágyak.

2.2. Hipotézisek

1. hipotézis:

A szülők iskolai végzettsége befolyásolja, hogy a gyermekeik milyen iskolát választanak továbbtanulási célként.

2. hipotézis:

A hiányzási statisztika és a továbbtanulási szándék összefüggésben vannak. A magas hiányzási statisztikával rendelkező gyerekek szakképzésben gondolkodnak.

3. hipotézis:

Azon gyerekeknél, ahol a szülők iskolaválasztási aspirációja egyezést mutat a gyerekek aspirációjával, azok a gyerekek eredményesebbek, mint azok, ahol nem esik egybe az iskolaválasztási aspiráció.

2.3. Vizsgálati módszer bemutatása

A vizsgálati módszer, amellyel dolgoztunk, az önkitöltős kérdőív volt. Megkértük az adott személyeket, tanulókat és szüleiket, hogy maguk töltsék ki a kérdőíveket. Két féle módon jutottak el a vizsgálati személyekhez a kérdőívek. Első körben személyesen vittük házhoz vagy az adott iskolába, majd egy bizonyos idő elteltével begyűjtöttük. Egy év elteltével, második körben pedig postai úton küldtük ki az egyszer már lekérdezett személyekhez.

2.4. Operacionalizálás

1. hipotézis:

- Szülői kérdőív: 5.
- Tanulói kérdőív: 7. 17. 22. 26.

2. hipotézis:

- Tanulói kérdőív: 8. 13. 14.

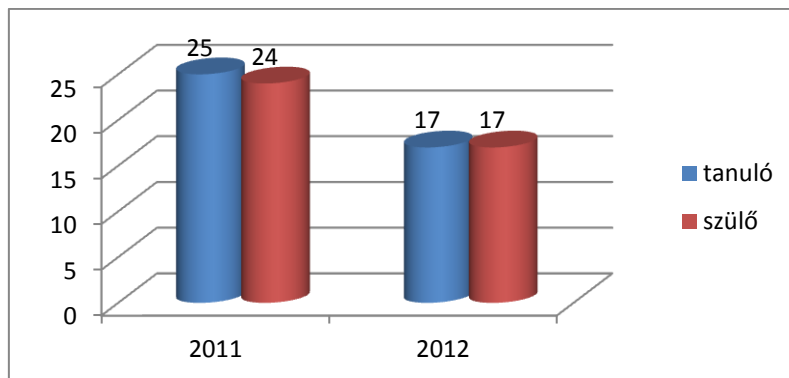
3. hipotézis:

- Szülői kérdőív: 11. 12. 14.
- Tanulói kérdőív: 15. 19. 23.

2.5. A minta bemutatása

A mintába bekerült gyerekek nyolcadik osztályosak egy általános iskolában, valamint az ő szüleik. Ebben az általános iskolában két 8. évfolyamos osztály működik párhuzamosan. Az egyik osztályba a településen élő magyar származású gyerekek, illetve a jobb módú roma gyerekek járnak, valamint még ebben az osztályban tanulnak a környező településről érkező szintén magyar származású gyerekek. A másik osztályban, nagyobb számban roma származású tanulók tanulnak, akik szintén a településen élnek. Mind a kettő osztály bekerült a mintába. A kutatás során főleg a helyben élő tanulókat és a szüleiket tudtuk bevonni a válaszadásba így lett körülbelül egy osztálynyi gyermek és az ő szüleik. Egy év elteltével már valamelyik középfokú oktatási intézmény kilencedik osztályában

tanuló, az első vizsgálatban is szereplő gyermekek és szüleik alkották a vizsgálati mintát.



1. ábra

A minta elem száma (N=83)

2.6. Idődimenziók

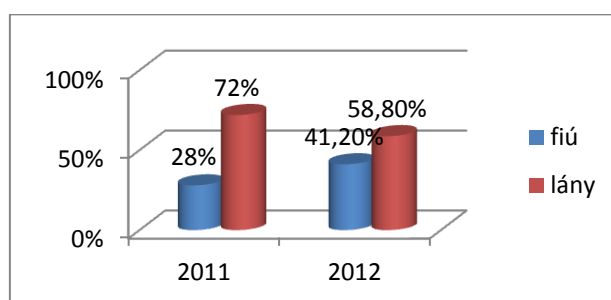
Longitudinális vizsgálat, hiszen a kutatás első időszakában megkérdezett gyermekek és szüleik közül, egy év múlva - mikor bekövetkezett az iskolaválasztás és realizálódott a továbbtanulás - újra megkérdeztük mindkét populációt.

2.7. A kutatás eredményeinek bemutatása

A kutatás során a kérdőívvel felvett eredményeket SPSS adatfeldolgozó programba vittük be, amiben kereszt táblákat készítettünk, és χ^2 próbát végeztünk, aminek az eredményeit henger és kör diagramokon mutatjuk be.

2.7.1. A felmért tanulókra vonatkozó egyszerű adatok

I. Nem:

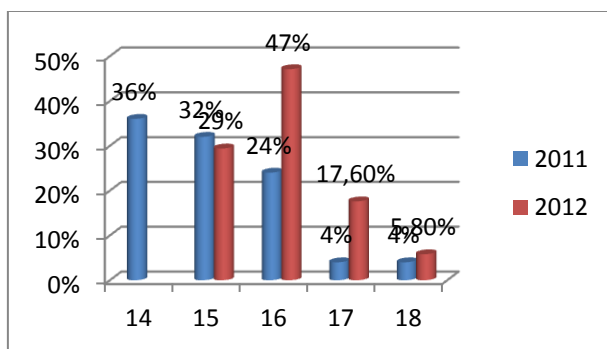


2. ábra

A nemek aránya mintában

Az első alkalommal nagyobb számban a lányok válaszoltak a kérdőívünkre és kevesebb számban fiúk. A második alkalommal ugyanannyi fiú válaszolt, mint az első alkalommal, de a lányok száma csökkent, így a nemek aránya közötti különbség csökkent.

II. Kor:

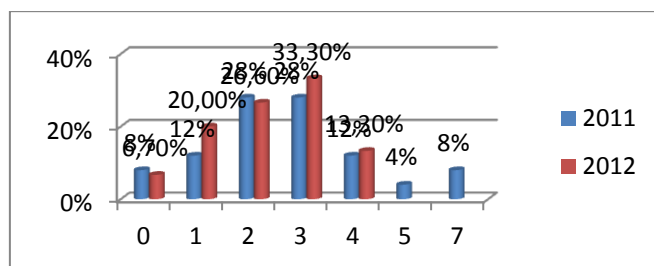


3. ábra

Kor eloszlás a mintában

A 3. ábrán jól látható, hogy egy osztályon belül akár 4 évnyi korkülönbség is megfigyelhető, ugyanis egy nyolcadik évfolyamos osztályban van 14 és 18 éves tanuló is, ebből arra tudunk következtetni, hogy az osztályban több tanuló is évismétlő és a nagy korkülönbségre való tekintettel előfordulhat olyan is, aki nem csak egy évfolyamot ismételt újra. A második évben már nem ekkora nagy a szórás, nagyobb számban figyelhetők meg a 15-16 éves tanulók, akik az ideális korban kezdik meg a középfokú tanulmányaikat, és mivel már csak kisebb mértékben vannak jelen idősebb tanulók, arra következtetünk, hogy a túlkoros tanulók kiestek az iskola világából és nem folytatják tanulmányaikat középfokú intézményben.

III. Testvérek száma:

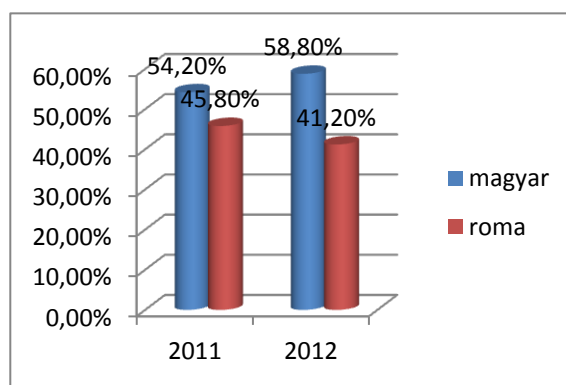


4. ábra

A testvérek száma a mintában

Jól látható, hogy az osztályban tanuló gyerekek nagy része nagycsaládból származik, ugyanis több gyereknek 3, 4, 5, vagy akár 7 testvére van, ezáltal a szülőknek a figyelmé több felé oszlik szét és egy-egy gyerekre kevesebb idő jut, a tárgyi feltételeken többen kell, hogy osztozzanak, nagyobb a laksűrűség, ahogyan Gázsó (1976) is írja. De a nagy gyerekszám, abban előnyt jelenthet, hogy az idősebb gyerekek tudják segíteni a szülőket a kisebbek nevelésében, tanításában. Az is látható, hogy az egy évvel később elvégzett kérdőívezés során a kérdőívek pont a nagy gyerekszámú családokból nem érkezett vissza. Ez az bizonyítja, hogy az előbb említett nevelésbe az idősebb gyerekek az iskola tanulmányok rovására, már ilyen fiatalon besegítenek.

IV. Származás:

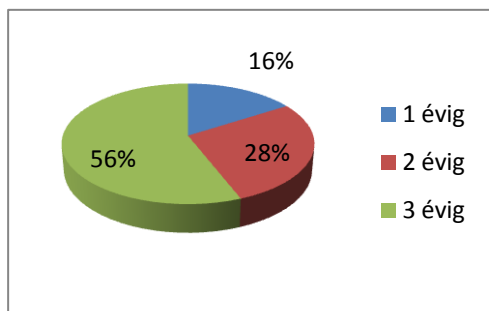


5.ábra

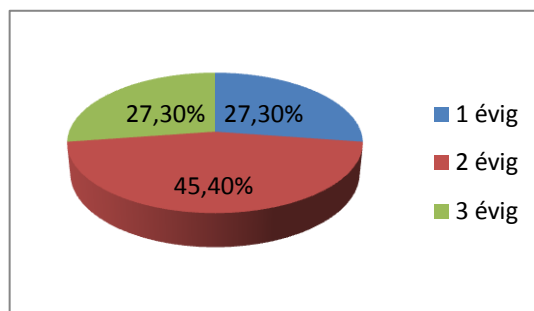
A származás eloszlása a mintában

Mivel kutatásunk longitudinális, ezért fontosnak tartom bemutatni, hogy az első alkalommal felmért romák és magyarok száma nem egyezik a második körben felmért roma és magyar származású gyerekek számával, bár százalékos arányuk nagyban nem tér el. Az első alkalommal 13 magyar származású, 11 roma származású gyerek illetve szülő válaszolt a kérdéseinkre, valamint 1 fő nem válaszolt a származást illető kérdésünkre. Egy év elteltével pedig 10 magyar származású és 7 roma származású gyermek és szülő töltötte ki a kérdőívet. A származásra vonatkozó kérdést természetesen a szülők részére tettem fel, mivel a kiskorú olyan származásúnak számít, amilyennek a szülők vallják magukat.

V. Óvodába eltöltött évek száma:



6. ábra

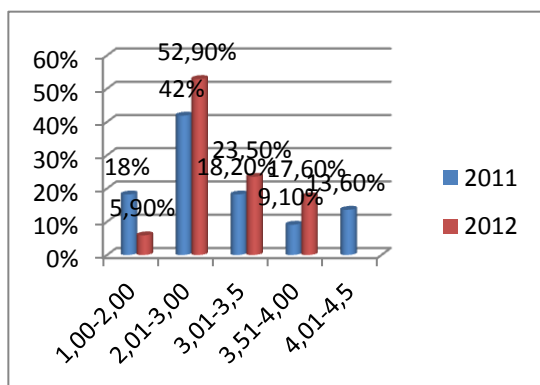


7. ábra

Óvodába eltöltött évek száma a mintában Óvodába eltöltött évek száma a romák körében

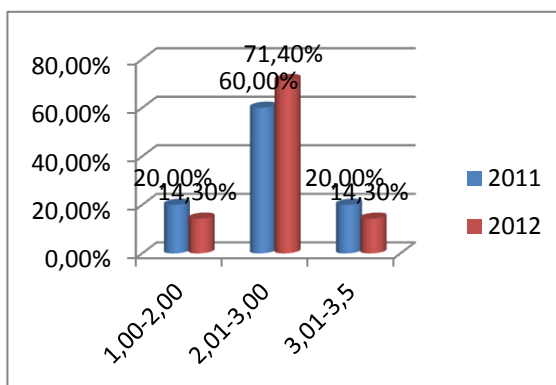
Amint az a 6. ábrán megfigyelhető a gyerekek több mint a fele 3 évig járt óvodába, ami magába foglalja a kötelező egy éves iskolai előkészítőt is. A 7. ábrán leválogattam a roma származású gyerekek óvodában töltött éveinek számát, s kimutatható, hogy a roma származású gyerekek majdnem fele két évig járt óvodába. Ebből az következik, hogy a roma szülőknek fontos, hogy a gyermekeik hátrányait csökkentsék az óvodában töltött évek számának növelésével. Különbség mutatható ki a teljes populáció és a roma populáció óvodába járási szokásai között. A 28%-os, óvodába két évet járó teljes populációból – ahogy a 7. ábra is mutatja – 45,4 % a roma népesség, azaz a roma népesség nagy aránya 2 évet töltött az óvodába. A hátrányok korai kompenzációja szempontjából azonban elgondolkodtató a 7. ábrán látható 27,3 %, hiszen egy év az óvodában nem képes olyan mértékű hátrányok kompenzációjára, mint a két óvodában eltöltött év.

VI. Utolsó lezárt félév tanulmányi átlaga:



8. ábra

Tanulmányi átlag a mintában

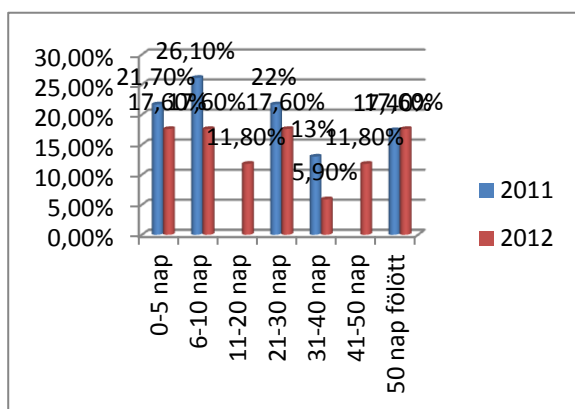


9. ábra

Tanulmányi átlag a romák körében

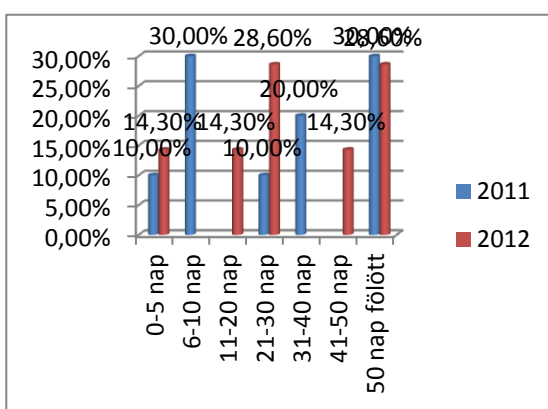
A 8. ábrán kiemelkedően magas a két és három egész átlag közöttiek száma, de megfigyelhetők az ettől jobb eredmények is, mivel van három egész feletti eredménnyel rendelkező tanuló is. Amit itt még fontos kiemelni, hogy a 2011-es évben végzett kutatás során volt négy egészes eredménnyel rendelkező tanuló, míg 2012-ben ilyen nem volt, azaz a nyolcadik osztályban a tanulók többsége jobb eredménnyel rendelkezik, mint a középiskola első évfolyamán. Ez az eredmény csökkenés betudható az iskolaváltás nehézségeiből fakadó következménynek is. Ugyanakkor a Nahalka (2009) szakképzésről írt gondolataival is egybecseng a kutatási eredmény, miszerint az általános iskola egy védettebb környezetet tud biztosítani a diákjai számára, s jobban oda tudnak figyelni a tanárok az egyes gyerekekre, míg ez a figyelem annyira nem jellemző a középfokú oktatási intézményekre. A 9. ábrán külön leválogattuk, mind a 2011-es, mind a 2012-es év során végzett kutatásból a roma származású tanulókat és ezen az ábrán az figyelhető meg, hogy az iskolaváltásból fakadó eredményromlás náluk nem jelenik meg. Ugyanis mind a két évben aránylag egyforma eredményeket produkáltak, még ha ezek az eredmények nem túl jók is, de nem romlottak. Mivel a roma tanulók által választott továbbtanulási cél leginkább szakképző intézmény volt, a szakképzésről írt Nahalka - Vass (2009) gondolatokkal is egybecsengenek ezen eredmények, hiszen a szakképzésbe kontra indikáció alapján a gyengébb képességű gyermekek kerülnek, akik az általános iskolában jellemző közepes eredményeket a szakképző intézmény keretein belül is képesek hozni.

VII. Hiányzott napok száma:



10. ábra

Hiányzott napok száma a mintában



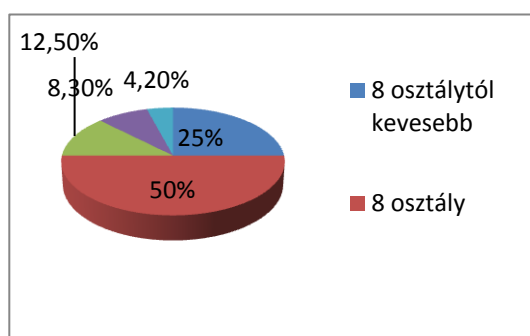
11. ábra

Hiányzott napok száma a romák körében

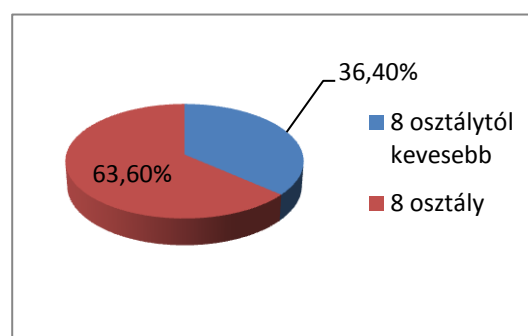
A hiányzások száma átlagosan magas mind a két évben, ha a százalékos arányokat tekintjük, hasonló arányban hiányoztak 0 és 10 nap között illetve 50 nap fölött. Miután a kiértékelés során leválogattuk a roma tanulókat a 11. ábrán megfigyelhető, hogy az első év során inkább 6-10 napot hiányoztak, míg a második év során 21-30 napot, de mind a két év során kiugróan magas az 50 nap fölött hiányzott roma tanulók aránya. A hiányzások leggyakoribb oka a betegség, de több esetben jelölték azt a lehetőséget, hogy segíteniük kellett otthon. Ez hatással lehet a továbbtanulásukra is ugyanis minél többet hiányoznak, annál kevésbé szeretik az iskolát, annál kevésbé sikeresek az iskolai életben. A sok hiányzás miatt lemaradnak, pótolniuk kell a tananyagot, amit önállóan nem biztos, hogy sikerül, ezáltal kevésbé lesznek elköteleződve az iskola iránt.

2.7.2. A felmért tanulók családjaira vonatkozó egyszerű adatok

I. Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége



12. ábra



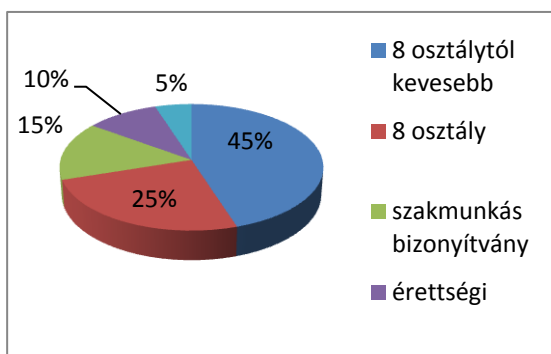
13. ábra

Édesanyák iskola végzettsége a mintában Édesanyák iskolai végzettsége a romák körében

A 12. ábrán jól látható, hogy a megkérdezett édesanyáknak átlagosan a legmagasabb iskolai végzettsége 8 osztály és az édesanyák egy negyedének még nyolc osztálya sincs. Bourdieu (1978) kiemelte, hogy az esélyek attól függnak, hogy az előző nemzedéknek milyen a beruházási stratégiája. A szülők iskolai végzettsége több esetben összefüggést mutathat a gyerekek iskolához való viszonyával, illetve a szülők gyermekükkel szemben tanúsított továbbtanulási aspirációjával. Miután leválogattam a roma származású édesanyák iskolai végzettségét, minden esetben 8 osztályt vagy annál kevesebbet találtam s eltűnt a 12. ábrán még látható 12.5%, 8.3%, és a 4.2%-ot jelentő magasabb iskolai végzettség. Így a roma származású gyerekek még inkább rászorulnak a külső támogatásra, amit a szüleiktől nem tudnak

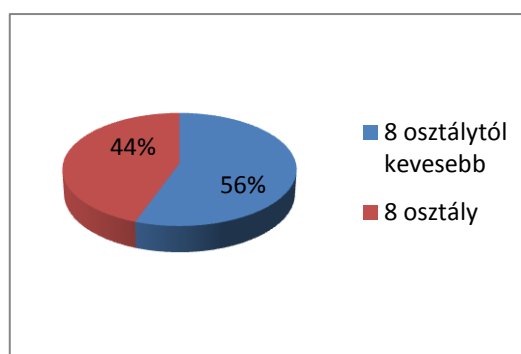
megkapni. Sajátságos a szülőktől kapott kulturális és gazdasági tőkéjük így nehezített annak tudásba történő konvertálása, mely segíthetné a mobilitásukat.

II. Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége:



14. ábra

Édesapák iskolai végzettsége a mintában

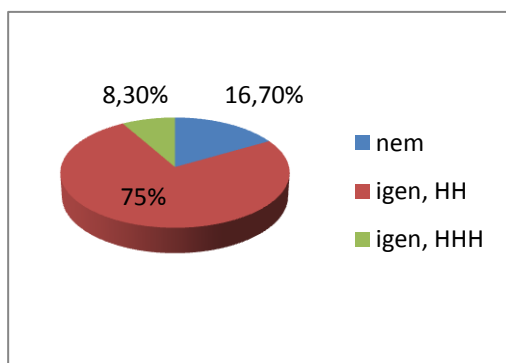


15. ábra

Édesapák iskolai végzettsége a romák körében

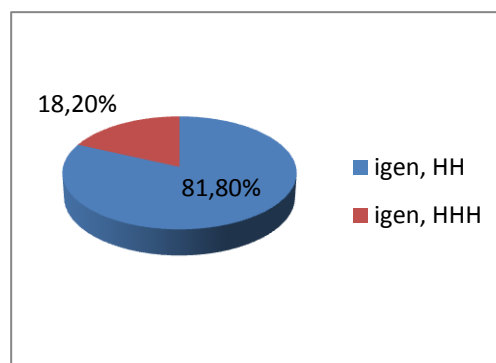
Az 14. ábrán látható, hogy az édesapák iskolai végzettsége rendkívül alacsony, mivel 45%-uk még a 8 osztályt sem végezte el és mindössze egy negyedüknek van meg a 8 osztálya. Leválogatva a roma származású édesapák iskolai végzettségét minden esetben 8 osztályuk vagy annál kevesebb van. Mivel a 13. és 15. ábrán láthatók a roma származású szülők iskolai végzettsége, ez minden esetben 8 osztály vagy annál kevesebb. Tehát a roma gyerekeknek nincs meg az a megfelelő szülői háttér, akik a tanulásban ösztönöznék, és kellő példát mutatnának a gyerekek iskolai előre menetelét tekintve. Mivel a szülők sem végeztek középiskolát, így nehezebben látják meg a továbbtanulásban rejlő lehetőségeket, így gyermekeik inspirálása is a továbbtanulás irányában kérdéseket vethet föl.

III. Családok szociális helyzete:



16. ábra

Szociális helyzet a mintában



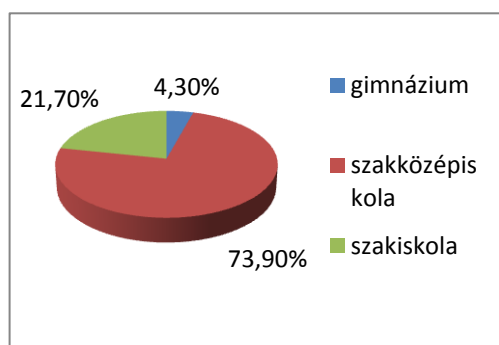
17. ábra

Szociális helyzet a romák körében

A tanulók családjának nagy része hátrányos helyzetű és csak kevés olyan számú család van, aki se nem hátrányos, se nem halmozottan hátrányos helyzetű. A családok 8,3 %-a halmozottan hátrányos helyzetű, és ahogyan a 17. ábrán jól látható mindegyik halmozottan hátrányos helyzetű család roma származású. Illetve a roma származású családok között nincs olyan, amelyik ne lenne szociálisan hátrányos helyzetben. A 16. ábrán megfigyelhető, hogy a 8. évfolyamon tanuló gyerekek családjainak 75 %-a szociálisan hátrányos helyzetű, ahogyan Szalai (2000) írja szociális esetek, ami jól tükrözi az évfolyam, a település vagy akár egész Borsod megye szociális helyzetét. De a kormány mára már különböző pénzösszegeket különít el a költségvetésből, hogy támogassa a szociálisan rászorult embereket, családokat.

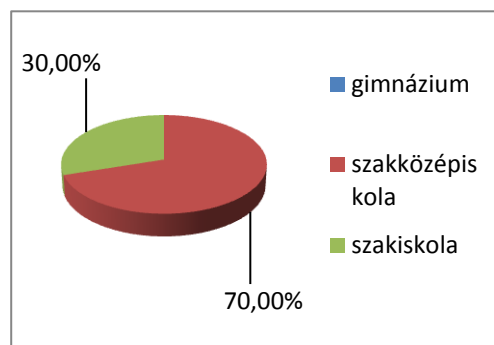
2.7.3. Összefüggések bemutatása

I. Az első hipotézis igazolása:



18. ábra

Tanulók iskolaválasztása a mintában



19. ábra

Tanulók iskolaválasztása a romák körében

Amint már a 13. és 15. ábrán bemutattuk a roma szülők iskolai végzettsége rendkívül alacsony, azaz 8 osztály vagy annál kevesebb, mind az édesanyák, mind az édesapák körében. Az első hipotézisünk szerint a szülők iskola végzettsége befolyásolja a tanulók iskolaválasztását. Mivel a szülők iskolai végzettsége között a teljes mintában volt olyan is, aki szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezik, illetve van főiskolai vagy egyetemi diploma, így megjelenik a gimnázium féle való orientálódás, de nagy részben majdnem a három negyedük a szakközépiskola felé szeretne felvételizni. A roma tanulóknál nem jelenik meg a gimnázium. A tanulók e csoportjában, 30 %-uk a szakiskola felé szeretne menni, 70 %-uk pedig szakközépiskola felé orientálna. Ennél az eredménynél felül kellett bírálnunk a 13. ábrával kapcsolatos észrevételeinket, hiszen ott arról írtunk, hogy a roma szülők

iskolai végzettségének alacsony volta miatt, nehezített a gyermekek iskolaválasztási motivációja. Valamint átgondolásra késztetett bennünket a Bourdieu (1978) által képviselt gondolat is, miszerint az előző nemzedék tőkefelhalmozása meghatározza a következő nemzedék tőkéhez való hozzájutását is. Az eredményekből látszik, hogy a roma szülők alacsony iskolai végzettségének ellenére, bár a gimnáziumi továbbtanulás nem jelenik meg, viszont a 18. és 19. ábra összevetéséből jól látszik, hogy nagy eltérések nincsenek a roma és nem roma tanulók továbbtanulási elképzelései között. Ez több dologgal is magyarázható. Magyarázható azzal, hogy a szülők belátják a továbbtanulásban rejlő lehetőségeket és inspirálják a gyermekeiket a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Ugyanakkor magyarázható azzal is, hogy iskolai környezetben megjelennek a társas befolyásolások, a gyermekek hatnak egymásra. Lehet, hogy az eredményekből inkább láthatunk egy hátrányos régióra, és hátrányos helyzetű településen működő alapfokú oktatási intézményre jellemző továbbtanulási sajátosságot. Ez mélyebb elemzést és egy újabb kutatást kívánna. Azt viszont megállapíthatjuk, hogy a szülők alacsony iskolai végzettsége ellenére a szülők iskolai végzettségétől magasabb iskolaválasztás irányába tolódik el a roma tanulók választása. A szülők iskolai végzettsége és a gyermekek iskolaválasztása közötti összefüggés igazolására χ^2 próbát végeztünk, melyet az alábbiakban mutatunk be.

Milyen iskolatípusba jelentkezett? * Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége
Crosstab

Count		Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége					Total
		8 osztálytól kevesebb	8 osztály	szakmunkás bizonyítvány	érettségi	f?iskolai/egyetemi diploma	
Milyen iskolatípusba jelentkezett?	gimnázium	0	0	0	0	1	1
	szakközépiskola	5	8	3	1	0	17
	szakiskola	1	3	0	1	0	5
Total		6	11	3	2	1	23

1. táblázat

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,075(a)	8	,002
Likelihood Ratio	10,739	8	,217
Linear-by-Linear Association	1,191	1	,275
N of Valid Cases	23		

a. 14 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

2. táblázat

Milyen iskolatípusba jelentkezett? * Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége

Crosstab

Count

		Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége					Total
		8 osztálytól kevesebb	8 osztály	szakmunkás bizonyítvány	érettségi	egyéb	
Milyen iskolatípusba jelentkezett?	gimnázium	0	0	0	0	1	1
	szakközépiskola	8	4	1	2	0	15
	szakiskola	1	1	2	0	0	4
Total		9	5	3	2	1	20

3. táblázat

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,081(a)	8	,002
Likelihood Ratio	12,395	8	,134
Linear-by-Linear Association	1,270	1	,260
N of Valid Cases	20		

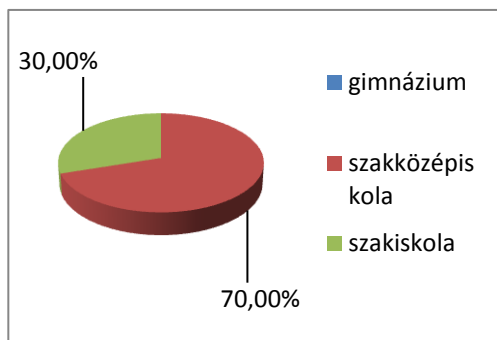
a. 14 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

4. táblázat

Mind az apa, mind az anya iskolai végzettsége és a gyermekük iskolaválasztási sajátossága között az összefüggés vizsgálat szoros összefüggést mutatott. ($\chi^2=0,002$).

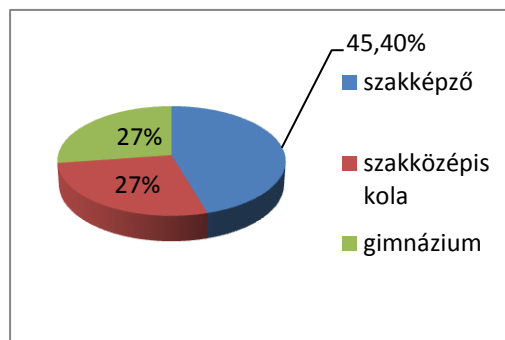
A szülők iskolai végzettsége és a gyermekek iskolaválasztási sajátosságainak vizsgálata mellett fontos lehet a szülők iskolai aspirációjának összevetése a gyermekek iskolaválasztási sajátosságaival. Fontos lehet ez azért, mert a szülők elképzelései a gyermekük jövőjét illetően pozitív motivációként hathat a gyermekek iskolaválasztására is. Tehát a szülők motiváltsága és hite az iskola és továbbtanulás irányába, segíti a gyermekük továbbtanulási motivációját és esetleg annak sikerességét is. A lenti két ábrából látszik, hogy a szülők iskolaválasztási aspirációi

között jelen van a gimnázium is, míg a gyermekeknél ez teljesen hiányzik. Ez arról árulkodik, hogy a szülők a sajátjuknál magasabb iskolai végzettséget biztosító középfokú oktatási intézményt is szánnak gyermekeiknek. A fent bemutatott adatok és összefüggések alapján, az első hipotézist igazoltnak tekinthetjük.



19. ábra

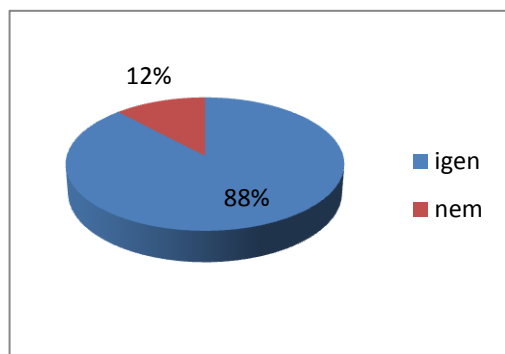
Tanulók iskolaválasztása a romák körében



20. ábra

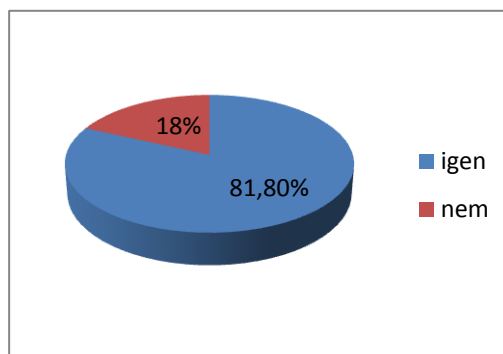
Szülők iskolaválasztása a romák körében

II. A második hipotézis igazolása:



21. ábra

Továbbtanulási szándék a mintában



22. ábra

Továbbtanulási szándék a romák körében

A második hipotézisünk szerint a magas hiányzási statisztika összefüggésben van a továbbtanulási szándékkal. A 10. és 11. ábrán bemutattuk, hogy a hiányzási statisztikát tekintve az átlagos hiányzási számot tekintve nincs eltérés a roma és nem roma tanulók között. Azt viszont megmutatták az ábrák, hogy a kiugró hiányzási számot tekintve a roma tanulók felül reprezentáltak, amit különböző okokkal magyaráztak. A kérdőívben feltettük azt a kérdést is, hogy szándékukban áll-e továbbtanulni. Erre a kérdésre a válaszolók 88 %-ban igennel válaszoltak. A maradék 12 % nem szeretne továbbtanulni. A roma tanulók leválogatása után kiderült, hogy ez a 12 % roma tanuló. Tehát a magyar származású tanulók körében nincs olyan, aki ne gondolkodna tanulmányai folytatásában. Ugyan ebben a

hipotézisben fogalmaztuk meg, hogy a magas hiányzási statisztikával rendelkezők inkább szakképzésben gondolkodnak. A 18. és 19. ábrán bemutattuk, hogy milyen iskolatípusban szeretnének továbbtanulni a vizsgálati mintában szereplők és, azt is, hogy a roma származású tanulók inkább szakképzésben és szakközépiskolában gondolkodnak. Tehát az egyszerű adatelemzéssel azt állapíthatjuk meg, hogy a hiányzási statisztika és a tanulók iskolaválasztási sajátosságai között összefüggés van. Az összefüggés igazolása érdekében statisztikai számítást végeztem χ^2 próbával.

Az eredményeket a lenti táblázat (5. és 6. táblázat) tartalmazza. Mivel a χ^2 értéke 0.502 ezért azt mondhatjuk, hogy nincs szignifikáns összefüggés a gyermekekre jellemző hiányzási statisztika és a rájuk jellemző továbbtanulási sajátosság között. A szignifikancia hiányát eredményezheti a kis elemszám is, illetve komolyan el kell gondolkodni azon is, hogy a hiányzások mögött milyen sajátosságok állnak. Lehet a szociokulturális sajátosság, melyet Havas – Liskó (2006) alapján már bemutattam, hogy a szülők számítanak a gyerekek otthoni segítségére, és hamar megérnek a családalapításra, ami miatt kiesnek az iskola világából. Ezek inkább befolyásolhatják a roma gyerekek iskolához való viszonyát, így a hiányzását is s ez közvetett módon összefüggésben lehet az iskolaválasztási sajátossággal is. Ennek elemzése viszont mélyebb kutatást igényelne.

Milyen iskolatípusba jelentkezél? * Kb. hány napot hiányoztál a tanévben?
Crosstabulation

		Count					Total
		Kb. hány napot hiányoztál a tanévben?					
		0-5 nap	6-10 nap	21-30 nap	31-40 nap	50 nap fölött	
Milyen iskolatípusba jelentkeztél?	gimnázium	0	1	0	0	0	1
	szakközépiskola	4	5	3	1	3	16
	szakiskola	0	0	2	1	1	4
Total		4	6	5	2	4	21

5. táblázat

Chi-Square Tests

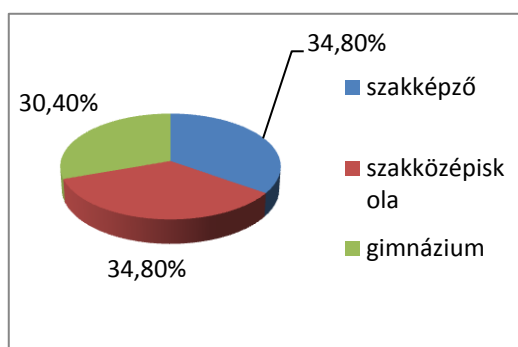
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,328(a)	8	,502
Likelihood Ratio	8,649	8	,373
Linear-by-Linear Association	2,589	1	,108
N of Valid Cases	21		

a. 15 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

6. táblázat

A fentiek tükrében a második hipotézisünk nem igazolódott.

III. A harmadik hipotézis igazolása:



23. ábra

A szülők iskolaválasztása a mintában

A harmadik hipotézisünk szerint azon gyerekeknél, akiknek az iskolaválasztási aspirációja egyezést mutat a szülők iskolaválasztási aspirációjával, azon gyerekek eredményesebbek, mint azok ahol nem esik egybe az iskolaválasztási aspiráció. Az eredményességet úgy értettük, hogy az első vizsgálat során megjelölt továbbtanulási aspirációknak megfelelő százalékos arányban realizálódik a továbbtanulás, amit egy év múlva felvett kérdőívek segítségével lehet nyomon követni. A 18. és 19. ábrán bemutattuk, hogy a gyerekek milyen iskolába szeretnének továbbtanulni. A teljes mintára leginkább a szakközépiskola választása, mint aspiráció volt jellemző, de megjelent a gimnázium is és 45,4 %-ban szakképző iskola. A roma tanulók esetében az aspirációk inkább a szakképzés és szakközépiskola irányába mutattak. Megkérdeztem a szülőket is, hogy a gyerekeiket milyen iskolatípusban szeretnék tovább taníttatni. Az osztály arányát tekintve a szülők gyerekeiket egyenlő arányban osztanák el a három különböző iskolatípusban. Míg a roma származású szülők fele szakképzésben gondolkodik, itt is megjelenik a szakközépiskola, sőt a gimnázium is, ami a roma gyerekek továbbtanulási aspirációiban nem jelenik meg (lásd 19. és 20.

ábra bemutatását a 38. oldalon). Azt már bizonyítottuk tekinthettük, hogy a szülők iskolai végzettsége összefüggésben van azzal, hogy gyermekeik milyen típusú középfokú oktatási intézményt választanak. Azt is láthattuk, hogy a szülők, gyermekük továbbtanulásával kapcsolatos aspirációi hogyan hatnak gyermekük továbbtanulására. Azt viszont, hogy a szülők gyermekük továbbtanulásával kapcsolatos aspirációi, milyen összefüggésben vannak gyermekük továbbtanulási elképzeléseivel és azok realizálódásával, azt a második vizsgálattal bizonyíthattuk, melyet az első vizsgálathoz képest egy évvel később hajtottunk végre, mikor az első vizsgálatban szereplő gyermekek túl voltak a továbbtanulási választáson és valamilyen középfokú intézménynek a tagjává váltak. Statisztikai módszer segítségével összevetettük a szülők iskolai aspirációját a gyermekek iskolaválasztásával. A 7. és 8. táblázatból látszik, hogy a χ^2 próbából kijött érték alapján nincs szignifikáns összefüggés a függő és a független változó között. Ennek is több oka lehet s természetesen nagyobb elemszámmal korrektebb képet kaphatnánk.

Milyen iskolatípusba jelentkezett? * Milyen iskolatípust szeretne gyermekének
Crosstabulation

		Count			
		Milyen iskolatípust szeretne gyermekének			
		szakképz?	szakközépi skola	gimnázium	Total
Milyen iskolatípusba jelentkezett?	gimnázium	0	1	0	1
	szakközépiskola	3	6	7	16
	szakiskola	4	1	0	5
Total		7	8	7	22

7. táblázat

Chi-Square Tests

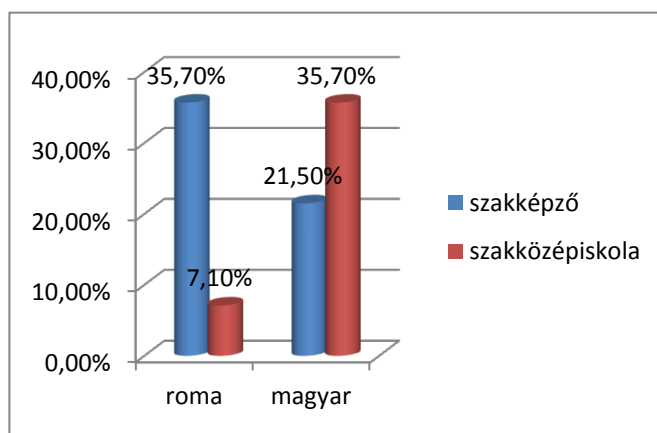
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,938(a)	4	,063
Likelihood Ratio	9,858	4	,043
Linear-by-Linear Association	4,552	1	,033
N of Valid Cases	22		

a. 6 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

8. táblázat

Ezek után megvizsgáltuk, hogy a gyerekek milyen iskolatípusba jelentkeztek és melyikbe nyertek felvételt. A 24. ábrából látszik, hogy sajnos sok gyermek vágya nem

realizálódott és nem az általuk vágyott (18. és 19. ábra) középfokú oktatási intézményben folytatják a tanulmányaikat.



24. ábra

Felvettek aránya az különböző iskolatípusokba

A 24. ábrából az is látszik, hogy a roma tanulók nagy része szakképző iskolába nyert felvételt és csak kis százalékban tanulnak tovább szakközépiskolában. Míg a magyar származású tanulók főleg szakközépiskolában tanulnak tovább és csak kisebb számban, szakiskolában. Senki sem tanul tovább gimnáziumban, annak ellenére, hogy a szülők 30 %-ban szeretnék volna, hogy gyermekük gimnáziumban tanuljon tovább.

Ezen adatok érdekes következtetéseket tettek lehetővé számunkra. Amennyiben nincs összefüggés a szülők gyermekük továbbtanulására vonatkozó iskolai aspirációi és a gyermekük iskolaválasztása között a továbbtanulás során, úgy más tényező befolyásolja azt, hogy a hátrányos helyzetű településről, a hátrányos helyzetű gyermekek milyen iskolatípusba folytatják tanulmányaikat. Befolyásolhatja az iskola, annak légköre és a pedagógusok által közvetített, továbbtanulással kapcsolatos megerősítések vagy éppen kioltó visszajelzések. Felerősödik a szignifikanciát is mutató szülői háttér, az ő iskolai végzettségük valamint annak hatása a gyermekük iskolaválasztására. Valamint nem szabad figyelmen kívül hagynunk az egyéb társadalmi hatásokat sem, melyek a településtípus sajátosságaiból, a munkahelyek lehetőségéből adódhatnak. Természetesen ezek is újabb vizsgálatokat igényelnek s jelenleg csak feltevések a kutatásból származó eredmények értelmezésére.

A fentiek figyelembe vételével a harmadik hipotézis sem nyert igazolást. Ennek ellenére elgondolkodtatóak az adatok, hiszen a település sajátosságai, a hátrányos

helyzet és az iskolaválasztási aspirációk realizálódása, egyezést mutat az elméleti áttekintőben szereplő Kozák (1980) gondolatával, miszerint a szakképzésbe az alacsonyabb státusú szülők gyermekei jelennek meg, így újratermelik azon sajátosságokat, melyek szüleik réteghelyzetére jellemzőek s nagyon kevés az esély a felfelé történő mobilitásra.

Mindezek tükrében óriási felelősség nehezedik az iskolára, a pedagógusokra és azokra a szakemberekre, akik az oktatási rendszerben a különböző réteghelyzetű szülők gyermekeinek hátránykompenzációjáért dolgoznak.

3. Összegzés

A dolgozatomban a roma kisebbség továbbtanulási sajátosságait állítjuk fókuszpontba. A szakirodalmi áttekintésünk során kitértünk a társadalom és az iskola közötti összefüggésekre, miszerint az iskola leképezi a társadalmat és újratermeli a munkaerőpiacot. Bemutattuk, hogy az iskolában folyó munka és annak sajátosságai függenek attól is, hogy a település melyik részén helyezkedik el és kik járnak oda, milyen társadalmi háttérrel rendelkeznek, milyen származásúak vagy milyen a szülők munkahelyi státusza. Valamint, hogy az iskola hogyan szegregál azzal, hogy milyen osztályba kerülnek a gyerekek. Az iskolai pályaválasztás után sem egyszerűbb a gyerekek iskolai előre menetele, az általános iskolában szerzett hátrányokat a középfokú intézmények csak tovább növelik. Majd az iskola elvégzését is különböző akadályok nehezítik meg. A roma tanulóknak szociokulturális sajátosságai, miszerint e gyerekek sokkal hamarabb érnek szexuálisan, hamarabb vállalnak gyermeket, a szülőknek szükségük van a fiatalok segítségére, akik besegítenek a családi vállalkozásokba. Sok esetben az iskola sem fogadja be őket, mert a többségi társadalom hatással van az iskolára is, az iskolavezetésre is, így alakulnak kisegítő osztályok, valamint elkülönítések.

A kutatásunk során egy Borsod megyei hátrányos helyzetű település 8. osztályát vizsgáltuk. Az egyszerű adatok bemutatása során kitértünk a nem és kor eloszlásra, valamint a származásra. Majd kitértünk a szülők iskolai végzettségére, amely megmutatta, hogy a roma szülők iskolai végzettsége rendkívül alacsony, ami hatással van a tanulók iskolaválasztására. Szignifikáns összefüggést találtunk χ^2 próba során a szülők iskolai végzettsége és a gyermekeik továbbtanulási szándéka során megjelölt középfokú intézmény választása között. Eltérést találtunk a roma és nem roma tanulók iskolai hiányzásának sajátosságai között, azonban nem találtunk összefüggést a hiányzási sajátosság és a tanulók középfokú oktatási intézmény választása között. A harmadik hipotézis igazolására összefüggést kerestünk a szülők iskolai aspirációja és gyermekük továbbtanulási aspirációja, illetve annak realizálódása között. Fontos tényként kiderült, hogy a roma szülők motiváltak gyermekük továbbtanulását illetően, hiszen több típusú középfokú oktatási intézményt is el tudnak képzelni gyermeküknek. Azonban nem találtunk összefüggést

a szülők aspirációja és a gyermek valós, realizálódott középfokú iskolaválasztása között. Viszont fontos tényeket tártunk fel, hiszen az is kiderült, hogy a roma gyermekek inkább szakképző intézményekbe tanultak tovább, míg a magyar gyermekek jellemzően szakközépiskolába, holott a romáknál is megjelent az aspirációkban a szakképző iskolán kívüli más oktatási intézmény is. Szüleiknél is és mégis a szakképző iskola realizálódott. Tehát óriási szerepe van az iskolának, a pedagógusnak és minden szakembernek, akik a hátrányok kompenzálásáért dolgoznak az oktatás területén.

4. Kitekintés

A szakirodalmi áttekintésünk és a kutatás eredményei is jól mutatják, hogy fontos a hátrányos helyzetű településeken élő roma tanulók segítése. Mint leendő szociálpedagógus feladatomnak tekintem, hogy segítsem a rászoruló, hátrányos helyzetű és tanulni vágyó fiatalokat. Különböző szociális csoport foglalkozások megszervezésével fejleszthetők lehetnének ezek a gyerekek és hátrányaik kompenzálhatóak. A szociálpedagógiára jellemző nevelésorientált, egyénre szabott fejlesztések segítségével segíthetnénk a roma tanulók iskolai bevalását. Fejlesztő foglalkozásokkal segíthetnénk az iskola nyelvezetének megismerését, az iskolarendszerbe történő beilleszkedést. Közösségi beavatkozásokkal, közösségfejlesztő folyamatokat indíthatnánk be, melyek megtartó csoportok létrejöttét segítenék.

A kutatás folytatását tervezzük. A vizsgálati mintába nagyobb elemszámot igyekeznénk bevonni, ami több települést jelentene így több diákot és szülőt is. A települések kiválasztásánál maradnék az eddigi megyében, illetve a hátrányos helyzetű településeknél. A későbbi vizsgálat hasonlóan az előzőhöz longitudinális lenne, ez azonban újabb dimenziók bevonását is lehetővé tenné. Így érdemes lenne a középfokú oktatási intézménybe bekerült roma tanulók nyomon követése, akár a felsőfokú intézménybe történő bekerülésig. Ezen folyamat sajátosságai, a szülői háttér támogató jellegének vizsgálata, valamint az oktatási programok inklúzív jellegének vizsgálata, újabb aspektusokat tárhatna fel a roma tanulók továbbtanulási sajátosságaiból.

5. Felhasznált irodalom

Bokor Ágnes (1987): A hagyományos szegénység szigetei: a cigány telepek In: VIII. Rétegződés – Modell Vizsgálat, Peremhelyzetek, Műhelytanulmányok, Társadalomtudományi Intézet, Bp.

Denis Lawton (1974): Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Ford. Papp Mária. Gondolat, Bp.

Ferge Zsuzsa (2003): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés, In.: Meleg Csilla (2003): Iskola és társadalom, Dialóg Campus Kiadó, Bp. – Pécs

Ferge Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? In.: Esély 2008/2
http://www.fergezszuzsa.hu/docs/miert_szokatlanul_nagyok_a_magyarorszagi_egyenlotlensegek.pdf

Gazsó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás, Kossuth Könyvkiadó

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában, Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Bp.

Havas Gábor – Liskó Ilona (2006): Óvodától a szakmáig, Felsőoktatási Kutatóintézet. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.

Jean-Pierre Liégeois (2002): Kisebbségek az oktatásban – cigányok az iskolában, Bp., Pont Kiadó, Interface Sorozat

Kemény István (1999): A cigányok Magyarországon, Magyar Tudományos Akadémia, Bp.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció I. rész – Okok és következmények, Közgazdasági Szemle, LII. Évf. 2005. ápr.

Kozák Gyula (1980): Család – iskola – továbbtanulás, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Bp.

Nahalka István – Vass Vilmos (2009): A szakképzés helye, szerepe a magyar oktatás rendszerében az esélyegyenlőtlenségek és a munkaerő-piaci igények szempontjainak figyelembevételével, Országos Köznevelési Tanács 2009. március 12-i ülése, Bp.

Pierre Bourdieu (1978): Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése, Gondolat, Bp.

Róbert Péter (2000): Társadalmi mobilitás, A tények és vélemények tükrében, Századvég Kiadó, Bp.

Szalai Júlia (1998): Uram! A jogaimért jöttem! Új Mandátum Könyvkiadó Bp.

Szalai Júlia (2000): Az elismerés politikája és a cigánykérdése, In: Cigánynak születni, Tanulmányok, dokumentumok, Szerk.: Horváth Ágota, Landau Edit, Szalai Júlia, Bp., Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Kiadó

Virág Tünde (2007): Iskolapéllda – Az oktatásszervezés nem szándékolt következményei a hátrányos helyzetű, aprófalvas területeken, In.: Cigánynak lenni Magyarországon, Jelentés 2006, A roma politika kifulladás, Szerk.: Törzsök Erika, Paskó Ildi és Zsolnay János, Bp.

6. Mellékletek

1. számú melléklet: Kérdőív

KÉRDŐÍV (Tanulók számára)

Vincze Viktória vagyok, az Eszterházy Károly Főiskola másod éves szociálpedagógia szakos hallgatója. A Tudományos Diákkör tagjaként kutatást végzek roma és nem roma tanulók továbbtanulási esélyeiről, a kérdőív kitöltésével nagyban hozzájárul munkám előre vitelében.

Köszönettel: Vincze Viktória

1. Hogy hívnak?

.....

2. Nemed?

- ☐ Fiú
- ☐ Lány

3. Életkorod?

4. Hány testvéred van?

5. Hány évig jártál óvodába?

6. Voltál-e már évismétlő?

- ☐ Nem
- ☐ Igen

Ha igen, akkor melyik osztályt ismételted?

7. Jelöld be legutolsó félév lezárt tanulmányi átlagát!

- ☐ 1,00-2,00
- ☐ 2,01-3,00
- ☐ 3,01-3,5
- ☐ 3,51-4,0
- ☐ 4,01-4,5
- ☐ 4,51-5,0

8. Kb. hány napot hiányoztál a tanévben?

- ☐ 0-5 nap
- ☐ 6-10 nap
- ☐ 11-20 nap
- ☐ 21-30 nap
- ☐ 31-40 nap
- ☐ 41-50 nap

- ☐ 50 nap fölött.....

9. Mi volt a hiányzásaid leggyakoribb oka?

- ☐ Betegség
- ☐ Nem volt kedvem iskolába menni
- ☐ Segítenem kellett otthon
- ☐ Egyéb:.....

10. Tudsz-e valamilyen délutáni iskolai tevékenységről?

- ☐ Nem, nem tudok
- ☐ Igen, tudok
- ☒ Ha igen, miről?.....

11. Részt veszel-e valamilyen iskolai tevékenységben? (szakkörök, versenyek)

- ☐ Nem
- ☐ Igen

Ha igen, miben?

- ☒ Sport szakkörök
- ☒ Énekkar
- ☒ Kézműves szakkörök
- ☒ Tanulmányi szakkörök
- ☒ Egyéb.....

12. Jársz-e tanszobára?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

13. Mely végzettség megszerzését tervezed?

- ☐ 8 osztály
- ☐ Érettségi
- ☐ Szakma
- ☐ Diploma
- ☐ Egyiket sem
- ☐ Mindegyiket

14. Melyik végzettség megszerzését tartod fontosnak?

- ☐ 8 osztály
- ☐ Érettségi
- ☐ Szakma
- ☐ Diploma
- ☐ Egyiket sem
- ☐ Mindegyiket

15. Fontosnak tartod-e, hogy továbbtanulj?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

16. Beszélgetsz-e valakivel a továbbtanulással kapcsolatban?

- ☐ Nem, senkivel
- ☐ Igen

Ha igen, kivel?

- Tanárokkal
- Szüleimmel
- Barátokkal
- Testvéremmel
- Más rokonommal
- Egyéb.....

17. Milyen iskolatípusokba adtad be a jelentkezési lapodat?

- ☐ Gimnázium
- ☐ Szakközépiskola
- ☐ Szakiskola
- ☐ Egyéb.....

18. Ki segített a továbbtanulási döntés meghozatalában?

- ☐ Szüleim
- ☐ Tanárain
- ☐ Barátaim
- ☐ Testvérem
- ☐ Egyéb.....

19. Az alábbiak közül ítéld meg, hogy szerinted mennyire fontos a szüleidnek?
(1- egyáltalán nem fontos 5-nagyon fontos)

- ☐ Továbbtanuljon a gyermekem ☐
- ☐ Jól fizető állása legyen a gyermekemnek ☐
- ☐ Minél hamarabb családot alapítson ☐
- ☐ Diplomát szerezzen a gyermekem ☐

20. Milyen szakokra jelentkezted?

.....
.....
.....
.....

21. Melyik iskolába és szakra nyertél felvételt?

.....
.....

22. Mi alapján döntötted el, hogy ezekben az iskolákba jelentkezsz?

- ☐ Szüleim példája
- ☐ Tanárain ezt ajánlották
- ☐ Szüleim ezt ajánlották
- ☐ Barátaim is ide jelentkeztek
- ☐ Már kiskoromban is ez akartam lenni
- ☐ Érdekel
- ☐ Egyéb.....

23. Szüleid támogatják-e a tovább tanulásodat?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

24. Az alábbiak közül milyen gyakran fordul veled elő a következők:

(1=soha, 2=néha, 3=gyakran, 4=rendszeresen, 5=mindig)

- ☐ Egy tanórai problémának az otthontalált könyvekben utána nézek. ☐
- ☐ Könyvtárban utána nézek. ☐
- ☐ Ha nem értem a tantárgyi kérdést megbeszélem szüleimmel. ☐
- ☐ Ha nem értem a tantárgyi kérdést megbeszélem testvéreimmel. ☐

25. Az alábbiak közül ítéld meg, hogy szerinted mennyire fontos a szüleidnek?

(1- egyáltalán nem fontos 5-nagyon fontos)

- ☐ Továbbtanuljon a gyermekem ☐
- ☐ Jól fizető állása legyen a gyermekemnek ☐
- ☐ Minél hamarabb családot alapítson ☐
- ☐ Diplomát szerezzen a gyermekem ☐
- ☐ Sok gyermeke legyen ☐
- ☐ Minél hamarabb elköltözzön otthonról és önálló életet éljen. ☐

26. Az alábbi mondatok közül az iskolai sikerrel kapcsolatban válaszd ki a rád legjellemzőbbet:

- ☐ Egyáltalán nem vagyok sikeres az iskolában
- ☐ Voltak már sikereim az iskolában, de nem jellemző
- ☐ Sikeres vagyok az iskolában
- ☐ Nagyon sikeres vagyok az iskolában

27. Az alábbi mondatok közül válaszd ki a rád leginkább jellemzőt!

- ☐ Az élethez nagy adag szerencse kell
- ☐ Ahhoz hogy boldoguljunk tudásra van szükség
- ☐ Az élet úgymint elrendez mindent nem kell görcsölni

28. Az alábbi mondatok szerint melyik jellemző rád általában az élettel kapcsolatban!

- ☐ Egyáltalán nem vagyok sikeres az életben
- ☐ Voltak már sikereim az életben, de nem jellemző
- ☐ Sikeres vagyok az életben
- ☐ Nagyon sikeres vagyok az életben

29. Jelöld be az alábbiak közül, amit az elkövetkezendő tíz évben tervezel!

- ☐ Jogosítvány megszerzése
- ☐ Szakirányú továbbképzés
- ☐ Továbbképzés
- ☐ Egyetemi/főiskolai diploma megszerzése
- ☐ Családalapítás
- ☐ Gyermekvállalás

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette munkámat!!!

Kérdőív

(Szülők számára)

Vincze Viktória vagyok, az Eszterházy Károly Főiskola másod éves szociálpedagógia szakos hallgatója. A Tudományos Diákkör tagjaként kutatást végzek roma és nem roma tanulók továbbtanulási esélyeiről, a kérdőív kitöltésével nagyban hozzájárul munkám előre vitelében.
Köszönettel: Vincze Viktória

1. Kilencedikes osztályos gyermeke neve:

.....

2. Hol élnek családjával?

- ☐ Városban
- ☐ Faluban

3. Milyen származásúnak vallja magát?

- ☐ Magyar
- ☐ Roma
- ☐ Szlovák
- ☐ Egyéb.....

4. A gyermekei kora és végzettsége:

5. Ön és párja legmagasabb iskolai végzettsége:

Ön

- ☐ 8 osztálytól kevesebb
- ☐ 8 osztály
- ☐ Szakmunkás bizonyítvány
- ☐ Érettségi
- ☐ Főiskolai/egyetemi diploma
- ☐ Egyéb.....

Párja

- ☐ 8 osztálytól kevesebb
- ☐ 8 osztály
- ☐ Szakmunkás bizonyítvány
- ☐ Érettségi
- ☐ Főiskolai/egyetemi diploma
- ☐ Egyéb.....

6. Rendelkezik-e a családból valaki bejelentett munkahellyel?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha igen akkor ki?.....

7. Mennyi pénzből gazdálkodik a család egy hónapban? (kb)

- ☐ 0-50.000ft
- ☐ 51.000-100.000ft
- ☐ 101.000-150.000ft
- ☐ 151.000-200.000ft
- ☐ 201.000-250.000ft
- ☐ 251.000-300.000ft
- ☐ 301.000-400.000ft
- ☐ 401.000-500.000ft
- ☐ 500.000ft fölött

8. Kap-e ingyen tankönyvet 9. osztályos gyermeke?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

9. Igénybe veszik-e a kedvezményes étkeztést 9. osztályos gyermeke számára?

- ☐ Igen, teljesen ingyen étkezik
- ☐ Igen, kedvezményesen étkezik
- ☐ Nem, teljes áron étkezik
- ☐ Nem, egyáltalán nem menzás

10. Hátrányos helyzetű-e a családja?

- ☐ Nem
- ☐ Igen, hátrányos helyzetűek vagyunk
- ☐ Igen, halmozottan hátrányos helyzetűek vagyunk

11. Önnek fontos-e, hogy gyermeke tovább tanuljon?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

12. Az alábbiak közül önnek mi a legfontosabb gyermeke számára, ítélje meg 1-től 5-ig! (1- egyáltalán nem fontos 5-nagyon fontos)

- ☐ Továbbtanuljon a gyermekem ☐
- ☐ Jól fizető állása legyen a gyermekemnek ☐
- ☐ Minél hamarabb családot alapítson ☐
- ☐ Diplomát szerezzen a gyermekem ☐
- ☐ Sok gyermeke legyen ☐
- ☐ Minél hamarabb elköltözzön otthonról és önálló életet éljen. ☐

13. Ön milyen iskolatípusba szeretné, hogy gyermeke továbbtanuljon?

- ☐ Szakképző

- ☐ Szakközépiskola
- ☐ Gimnázium

14. Ön szerint mi lenne jobb a gyermekének?

- ☐ Egy szakma
- ☐ Egy diploma
- ☐ Mind a kettő
- ☐ Egyik sem

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette munkámat!!!!

**Vincze Viktória
EKF-TTK
Szociálpedagógia
Eger**