

SZÜLŐI BEVONÓDÁS ÉS REZILIENCIA A ROMA PEDAGÓGUSOKAT FOGLALKOZTATÓ ISKOLÁKBAN

CEGLÉDI TÍMEA

MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport, Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Debrecen

Beérkezett: 2024. szeptember 16., elfogadva: 2024. november 6.

Mi jellemzi a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolákat, s e pedagógusok jelenléte gazdagító erőforrás-e? Az OKM 2019. évi, telephelyi, iskolai és tanulói (6. osztály) aggregált adatbázisát elemeztük ($N = 99\,615$). Azonosítottuk a roma pedagógussal rendelkező iskolák tanulóit (7,7%). Lineáris regressziót, keresztábra-elemzést és átlagösszehasonlítást végeztünk.

A magas roma tanulói arányú iskolákban gyakoribb a roma pedagógus foglalkoztatása, de alacsonyabb a szülői bevonódás. A roma pedagógust foglalkoztató iskolák nagyobb kihívásokkal néznek szembe, ugyanakkor inkább támogatják a tanulók hátrányainak leküzdését. A roma pedagógus jelenléte fokozza (a szülők szűkebb körét elérő) szülői bevonódás hatását a figyelemre nézve. A roma tanulók aránya mentén eltérő mintázatokat látunk.

Kulcsszavak: szülői bevonódás, roma pedagógusok, kompetenciamérés, reziliencia

PARENTAL INVOLVEMENT AND RESILIENCE IN SCHOOLS EMPLOYING ROMA TEACHERS

The study seeks to answer the question of what characterizes the schools employing Roma teachers and whether the presence of these teachers is an additional resource in the life of schools. We analyzed the linked database of sites, schools and pupils (6th grade) of the OKM 2019 ($N = 99\,615$). We identified pupils (7.7%) of schools with Roma teachers. Linear regression, cross tabulation analysis and mean comparison were applied.

Sites with a Roma teacher face greater challenges but are also more likely to be in the resilient type. A group of schools with a Roma teacher has higher yields of parental involvement (reaching a narrower group of parents) in discipline. However, the correlation may be reversed depending on the proportion of Roma pupils.

Keywords: parental involvement, Roma teachers, competence, resilience

Levelező szerző: Ceglédi Tímea, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. II/201/A.
E-mail: t.cegledi@gmail.com

Bevezetés

A hazai és nemzetközi szakirodalomban egyre nagyobb figyelem övezi azt az irányzatot, amely a nehéz sorsból induló, hátrányos helyzetű vagy etnikai kisebbségből származó pedagógusok életútját vizsgálja. Ezeket az életutakat a szociológiai reziliencia fogalomkörében is gyakran elhelyezik, mivel azok a társadalmi hátrányok ellenére történő boldogulást testesítik meg (Agasisti et al. 2018; Ceglédi 2012; Kovács et al. 2022).

A szakirodalom kiter a társadalmi távolság megtételéből adódó nehézségekre és a lehetőségekre is. A lehetőségek túlsúlya mellett érvelő szakirodalom szerint az ilyen pedagógusok jelenléte egy iskolában azért unikális, mert reziliens életút-tapasztalatukat be tudják építeni a hozzájuk hasonló sorsú gyerekekkel való munkába, valamint gyermekkori élményeik és közösségeik révén otthonosan mozognak származási rétegük világában, s jobban elfogadják őket a tanulók szülei. Emiatt kulturális brókereként is tekintenek rájuk (Beltman–Mansfield–Price 2011; Boreczky 2000; Boros–Bogdán–Durst 2022; Elekes 2012; Everington 2014; Fejős 2019; Kovács et al. 2022; Messing–Neményi–Vajda 2011; Salinas 2002; Varga 2019; Villegas–Irvine 2010). Az azonos etnikai csoportba tartozó pedagógusok sikerét többek között tehát abban látják, hogy közvetítő szerepben tudnak feltűnni a családok és az iskola között (Desforges–Abouchaar 2003; Imre 2017; Jeynes 2003, 2016; Killus–Paseka 2020; Marton 2019; Starčević–Dimitirijević–Macura 2016; Podráczky 2012). Ezért elemzésünk kiemelt figyelmet szentel a szülői bevonódással való összefüggésekre.

Eddig szűkös szakirodalom foglalkozott kimondottan a roma pedagógusokkal. Tanulmányunkban a nemzetközi szakirodalomban a „same ethnic teacher” fogalom köré csoportosuló megközelítést adaptáljuk magyarországi kvantitatív adatok elemzésére. A kutatási kérdés az, hogy mi jellemzi a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolákat, s hogy a roma pedagógusok jelenléte jelenthet-e gazdagító erőforrást az iskolák életében. Hipotéziseink vizsgálják (1) a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolák tanulói akadémiai rezilienciát növelő mivoltát, (2) a roma pedagógusok jelenlétének a tanulói összetétellel való összefüggését, (3) a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolák kihívásait, (4) s végül azt, hogy a roma pedagógusok jelenléte fokozhatja-e az iskolai szintű szülői aktivitás együjtjárását az iskolai szintű tanulmányi eredményesség egy kiemelt mutatójával, a fegyelemmel.

Elmélet

A kutatási kérdés három elméleti sarokköre épít: a szülői bevonódásra, a kultúraazonos pedagógiára és a reziliens sorsokban rejlő erőforrásokra. Mindhárom bemutatásával arra törekedtünk, hogy betekintést nyújtsunk a roma tanulók és szülei, valamint a roma pedagógusok kapcsolatának kevésbé ismert tényezőibe.

Szülői bevonódás

A nemzetközi szakirodalom legtágabb definíciója szerint szülői bevonódásként értelmezik a szülők minden olyan tevékenységét, amely közvetlenül vagy közvetve elősegíti a tanulók iskolai sikerességét (beleértve például a beszélgetéseket, közös programokat stb. is). A szülői bevonódás szűkebb definíciója a szülők azon iskolai vagy otthoni tevékenységeire, attitűdjeire, hiedelmeire és elvárásaira utal, amelyek közvetlenül támogatják a gyermek tanulmányi előmenetelét. Megkülönböztethetünk iskolai (school-based parental involvement) és otthoni (home-based parental involvement) szülői bevonódást. Az iskolai bevonódás magában foglalja a szülők iskolai jelenlétét, míg az otthoni

ni bevonódás a szülők otthoni azon tevékenységeit jelenti, amelyek segítik a gyermeket az iskolai feladatok elvégzésében. Az iskolai szülői bevonódáson belül megkülönböztethetünk formális és informális alkategóriákat. Formális iskolai tevékenységnek számít a szülői értekezleteken vagy más hivatalos eseményeken való részvétel, míg az informális bevonódáshoz olyan tevékenységek tartoznak, mint az informális eseményeken való részvétel vagy a tanárokkal való beszélgetés (Killus–Paseka 2020; Jeynes 2003, 2016; Imre 2017; Marton 2019; Epstein 1990, 2018; Nyitrai et al. 2019; Pusztai et al. 2024; Podráczky 2012; Desforges–Abouchaar 2003).

A téma szakértői egyhangúan kiemelik a gyermek oktatási támogatásának pozitív hatásait minden fél számára. Különösen jótékony a szülők és az iskola közötti aktív kommunikáció, a közös felelősségvállalás, a közösség bevonása, az oktatási célok összehangolása, a bizalmi kapcsolatokra törekvés, a partneri szemlélet, a gyermek mint közös cél érdekében történő együttműködés (Epstein 1990, 2018; Pusztai et al. 2024; Desforges–Abouchaar 2003; Coleman 1988; Killus–Paseka 2020; L. Ritók 2009; Jeynes 2003, 2016; Lannert–Szekszárdi 2015; Bacskai 2020; Ceglédi et al. 2024; Podráczky 2012). Ugyanakkor ellentmondásos eredményekre bukkantak például az ellenőrzésre, monitorozásra irányuló szülői tevékenységeket illetően, ezek ugyanis inkább negatívan befolyásolták a gyermekek eredményességét (Nyitrai et al. 2019).

A jelen tanulmány kiemelt kérdése, hogy hogyan érvényesül a szülői bevonódás a roma tanulók és iskoláik esetében. A roma szülők gyakran úgy érzik, hogy elidegenedtek az oktatási intézményektől, mintha azok falai szimbolikusan és ténylegesen is zárva lennének előttük (Flecha et al. 2022; Hafíčova et al. 2020; Lukács 2018; Merchán-Ríos–Abad-Merino–Segovia-Aguilar 2023; Rutigliano 2020; Wilkin–Derrington–Foster 2009). Az iskola és a család világának távolsága fontos tényező abban, hogy a roma tanulók tanulmányi pályafutása elmarad a nem roma társaiké mögött (Brüggemann–Friedman 2017; Forray–Óbidi 2019; Rutigliano 2020; Lauritzen–Nodeland 2018; European Commission 2020; Wauters et al. 2017; L. Ritók 2009; Kárpáti–Molnár–Munkácsy 2014). A megoldások sorában egyre nagyobb figyelem övezi a kultúraazonos, a kultúrára reagáló vagy kulturálisan alkalmazkodó pedagógiát (Boreczky 2000). Bár ez a megközelítés elsősorban a diákokra és az iskola falain belül történő pedagógiai munkára koncentrál, a szülők és kultúrájuk megismerése, valamint a velük való folyamatos együttműködés fontos előfeltétel ahhoz, hogy elérje a céljait.

Kultúraazonos pedagógia

Ha az iskola egy domináns kultúrát képvisel és vár el, a kulturális asszimilációt és a családi kultúra elhagyását jutalmazza, s nem veszi figyelembe a diákok kulturális sajátosságait, a diák (és a szülő) identitása és eredményessége csorbul, elnyomottnak, alsóbbrendűnek és kirekesztettnek érzi magát (Bernstein 1996; Boreczky 2000; Bourdieu 1978; Flecha 2014; Hafíčova et al. 2020; Merchán-Ríos–Abad-Merino–Segovia-Aguilar 2023; Wilkin–Derrington–Foster 2009; Szalai 2011). Az MTA-DE-CSATOKK szülői kérdőívét kitöltő roma szülők a tanárokat és az osztályközösséget tekintve is távolságot érzekeltek a nevelési elvekben, s a kultúrájuk tiszteletben tartását is kevésbé érzik, mint a nem roma szülők (Ceglédi 2024).

A kultúraazonos pedagógia iránti igény a fenti állapotra adott válaszként jelent meg. A fogalom Boreczky tanulmánya nyomán a tanulók és családjaik kultúrájának tudatosításával megalkotott iskolai környezetből indul ki, amely a tanulók és családok kultúrájával és tanulási stílusával konzisztens osztályléggel működik. Az iskola szereplői a tanulók és családjaik kultúrájára építve segítik a jelentésközlést és a világ megértését, „ahol a gyerek a saját környezetéhez hasonló feltételek közt, saját kultúrájának logikája segítségével alakítja ki tanulói szerepét és helyzetét, illetve szerez olyan új ismereteket és készségeket, amelyek lehetővé teszik, hogy a későbbiek során a saját világától kü-

lőnböző rendszerben is érvényesülni tudjon”, s amely végső soron mindenki számára biztosítja az esélyegyenlőség megtapasztalását (Boreczky 2000: 81–92).

Az emberi kapcsolatok fontossága, a közösségben gondolkodás, a közösségi szerepek tisztelete, a szabad alkotás, a zenei és kézműves hagyományok, a művészetek és mozgás szeretete olyan értékek a hazai roma/cigány diákok esetében is, amelyekre lehet és érdemes építenie az iskolának (pl. a versengés és az individualizált feladatok és értékelés helyett) (Kárpáti–Molnár–Munkácsy 2014; L. Ritók 2009). Az MTA-DE-CSATOKK Szülői kutatásának eredményei szerint az, hogy a szülő partnernek érzi-e magát, megélheti-e a tiszteletet az iskola részéről vagy éppen közelebb-e a nevelési értékek a két legfontosabb szocializációs színtér (család és iskola) között, befolyásolja a gyermek pedagógusnak tulajdonított és szülő által megítélt képességeit, valamint objektív eredményességét is (Ceglédi 2024).

A roma tanulók családja és iskolája közötti szakadék áthidalása tehát elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók iskolai pályafutását támogatni tudjuk. A kultúraazonos pedagógia egyik nemzetközileg alkalmazott eljárása, hogy a tanulókkal azonos háttérből érkező pedagógusok vagy más iskolai alkalmazottak vannak jelen az iskolában (Boreczky 2000; Everington 2014; Starčević–Dimitrijević–Macura 2016; Rosinský–Klein–Šramova 2009; Smith 2020; Luciak–Liegl 2009; Salinas 2002). A hazai iskolák esetében ez – mások mellett – azt jelentheti, hogy a roma tanulókat oktató iskolákban roma pedagógusok (vagy más munkakört betöltő személyek) dolgoznak.

A reziliens sorsokban rejlő erőforrás

Tanulmányunk arra a nemzetközi elméleti keretre épít, amely a kedvezőtlen szocioökonómiai háttérből és/vagy kisebbségi helyzetből induló tanárok életútját vizsgálja, s amely szerint az ilyen tanárok jelenléte egy iskolában azért meghatározó, mert életút-tapasztalataikat be tudják építeni a hozzájuk hasonló sorsú gyerekekkel és szüleikkel való munkába, valamint gyermekkori élményeik révén otthonosan mozognak származási rétegük világában. Emiatt kulturális brókereként is tekinthetünk rájuk (Villegas–Irvine 2010; Beltman–Mansfield–Price 2011; Messing–Neményi–Vajda 2011; Everington 2014; Kozma–Ceglédi 2020). A szakirodalom beszél hasonló szocioökonómiai és azonos etnikai háttérrel bíró tanárokról is. A jelen tanulmány a roma pedagógusokra összpontosít, de méríthetünk azokból a forrásokból is, amelyek a szocioökonómiai háttér szerinti hasonlóságot vizsgálják pedagógus és tanuló között.

A kutatók és a gyakorló szakemberek abból indulnak ki, hogy a pedagógusok személyes életútja kapcsolatban áll a szakmai életúttal. Léteznek külön erre a célra kidolgozott programok, kurzusok, tréningek, amelyek segítik a pedagógusjelölteket vagy a pedagógusokat az életút-tapasztalataik feldolgozásában, s abban, hogy tudatosan összekapcsolják azokat munkájukkal. Például interjú készítése vagy irányított tematikájú önéletrajz íratatása (pl. multicultural autobiography), valamint ezek személyre szabott, támogatott, reflektív feldolgozása során támogatják az átélt élmények reflektív feltárását, a személyes és érzelmi elköteleződés létrejöttét vagy segítik felismerni kulturális elfogultságaikat, felfedezni saját multikulturális énüket (Lee 2012; Milam et al. 2014; Beltman–Mansfield–Price 2011; Quintero–López–Zuluaga 2013; Bersh 2018; Parkes–FitzGibbon 1986; Gunn et al. 2013; Szivák 2014).

A szakemberek körében egyetértés mutatkozik abban, hogy segíteni kell a pedagógusjelölteket és pedagógusokat annak elsajátításában, hogy mikor, mit és hogyan adaptáljanak munkájukba saját életük tapasztalataiból. A pedagógussá válás folyamatában s a teljes pályáiv során azzal is meg kell küzdeniük, hogy olykor nehezen összeegyeztethetők a személyes és szakmai identitások (Beltman–Mansfield–Price 2011; Messing–Neményi–Vajda 2011; Everington 2014; Bordás 2020). E nehézségek fokozottan jelentkezhetnek, ha a tanárrá válás társadalmi mobilitással összekapcsolódva megy vég-

be. Egyre több kutatás foglalkozik a társadalmi távolság megtételéből, a közösségvesztésből, a beilleszkedés nehézségeiből adódó krízisekkel, azok negatív következményeivel, a kettős kívülállóság jelenségével, a társadalmi mobilitás érzelmi árával (Durkheim 2000; Beck 1983; Haficová et al. 2020; Ceglédi 2012; Pusztai 2004; Lukács J. 2018; Reay–Crozier–Clayton 2009; Varga 2019; Durst–Bereményi 2021; Messing et al. 2011; Máté 2015).

Hipotézisek

Eddig szűkös szakirodalom foglalkozott kimondottan a roma pedagógusokkal, ezen belül a hazaiakkal pedig még kevesebb. A nemzetközi szakirodalomban a „same ethnic teacher” fogalom köré csoportosulva találhatunk például amerikai színes bőrű tanárokról szóló elemzéseket, amelynek hazai adaptálására vállalkozik a jelen elemzés.

A magyarországi kutatók nem rendelkeznek pontos adatokkal a roma pedagógusok pontos számáról sem országos szinten, sem az egyes intézményekben. Ugyanakkor fontos fogódzót biztosít az Országos kompetenciamérés (OKM), amelynek telephelyi kérdőíve a vezető megítélése alapján gyűjt adatot arról, hogy van-e roma pedagógus a tantestületben. A 2017/18-as országos kompetenciamérésen az iskolavezetők 6%-a vallott arról, hogy van roma kolléga a pedagógustestületben (Bocz 2020). A témával foglalkozó kutatók egyetértenek abban, hogy a roma pedagógusok aránya messze elmarad a roma tanulók arányától (Messing–Neményi–Vajda 2011; Fejős 2019), és sajnos nem áll rendelkezésünkre elegendő információ e személyek karrierútjáról.

Elemzésünkben kísérletet teszünk arra, hogy az OKM telephelyi kérdőívében megadott „Tudomása, megítélése szerint, az Önök feladatellátási helyén dolgozik-e olyan pedagógus, aki... roma származású?” kérdés alapján azonosítsuk a roma pedagógussal rendelkező iskolákat (telephelyeket), s megvizsgáljuk, hogy kimutatható-e valamilyen iskolai szintű hatása a jelenlétüknek. A korábbi nemzetközi elemzések az azonos etnikai csoportba tartozó pedagógusok sikerét abban látták, hogy közvetítő (mediátornak, brókernek is nevezik) szerepben tudnak feltűnni a családok és az iskola között, ezért elemzésünk kiemelt figyelmet szentel a szülői bevonódással való összefüggéseknek is.

A kutatás arra keresi a választ, hogy mi jellemzi a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolákat, s hogy a roma pedagógusok jelenléte jelenthet-e gazdagító erőforrást az iskolák életében.

Hipotéziseink:

- H1: A roma pedagógusok nagyobb arányban dolgoznak olyan iskolákban, ahol a roma tanulók aránya is magas.
- H2: A roma pedagógusokat foglalkoztató iskolák nagyobb eséllyel kerülnek az olyan (reziliens) iskolák közé, amelyek a tanulók eredményességét magasabb szintre tudják emelni, mint ahogy az a társadalmi helyzetük alapján prediktálva lenne.
- H3: A roma pedagógusokat foglalkoztató iskolák nagyobb kihívásokkal néznek szembe, mint a roma pedagógusokat nem foglalkoztató iskolák.
- H4: A roma tanulói arány és a roma pedagógusok jelenléte összefügg a szülői bevonódás mértékével.
- H5: A roma pedagógusok jelenléte fokozhatja az iskolai szintű szülői aktivitás együttjárását az iskolai szintű tanulmányi eredményesség egy kiemelt mutatójával, a fegyelemmel. Az eredmények eltérő mintázatot mutatnak a különböző roma tanulói aránnyal rendelkező iskolákban.

Adatok és módszerek

Az Országos kompetenciamérés 2019. évi, 6. évfolyamos,¹ telephelyi, iskolai és tanulói összekapcsolt adatbázisát használtuk másodelemzésre.² A közérthetőség kedvéért a telephelyeket iskoláknak nevezzük az elemzésben. Az adatbázis évének kiválasztását az indokolta, hogy a következő években a pandémia megnehezítette az adatfelvételt, valamint drasztikusan csökkent a háttérkérdőívek kitöltöttségi aránya, amit a jelen elemzésben kulcs tényezőként vettünk számba. Az adatok mégis közelmúltbelinek tekinthetők, s alkalmasak lehetnek az oktatásban hosszabb időn át jelen lévő tendenciák azonosítására. A jelen elemzésben keresztmetszeti képet kívántunk festeni, de természetesen az elemzés idődimenziójának tágításával sokkal nagyobb távlatok nyílhatnak meg.

Az első, harmadik, negyedik és ötödik hipotézis (H1, H3, H4, H5) teszteléséhez fontos volt elemzésünkben az a mutató, amely a telephelyi kérdőív következő kérdésén alapult: „Megítélése szerint, az Önök feladatellátási helyén milyen százalékos arányban vannak az általános iskolás tanulók között olyanok, akikre érvényes az alábbi jellemző? Roma származású.” A tanulók roma aránya szerint csoportosítottuk az iskolákat (jelen esetben telephelyeket). Igyekeztünk olyan iskolatípusokat kialakítani, amelyek figyelembe veszik a szakirodalomban lefektetett határokat a roma tanulói arányt illetően (pl. a 30%-os arányt mint a gettósódást és az 50%-os arányt mint a gettóiskolákat jelző határt) (Fejes–Szűcs 2018), s egyben érzékenyen meg tudják ragadni a kontextust. Ugyanakkor arra is törekednünk kellett (a roma pedagógusokkal rendelkező iskolák alacsony aránya miatt), hogy ne legyenek túl elaprózódottak az egyes típusok. 8 iskolatípust vizsgáltunk: (1) roma tanulóval nem vagy szinte nem rendelkező iskolák (4% vagy alatta), (2) alacsony roma tanulói aránnyal rendelkező iskolák (5–29%), (3) gettósódó iskolák (30–49%) és (4) gettóiskolák (50% vagy fölött); valamint mind a négy típuson belül roma pedagógussal rendelkező és nem rendelkező altípusokat néztünk meg (így lett $4 \times 2 = 8$ iskolatípus).

Az OKM során a tanulók matematikai eszköztudását és szövegértési képességét mérték, amely felmérést telephelyi és intézményi adatfelvétel is kísért, valamint egy tanulói háttérkérdőív. Ezek tartalmáról bővebben lásd: Belinszki *et al.* 2020. Ez utóbbi adatok segítségével azonosítottuk a reziliens iskolákat, s állítottuk fel második hipotézisünket (H2), mely szerint a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolák nagyobb eséllyel kerülnek a reziliens iskolák közé. A családháttér-index és a matematika-, valamint szövegértés-pontszámok metszetében képzett pontfelhőre rajzolt regressziós egyenes mutatta az elvárt értéket, s az ettől való pozitív eltérést értelmeztük rezilienciaként. Azokat az iskolákat tekintettük reziliensnek, amelyekben a tanulókra ez a pozitív eltérés volt jellemző (a mutató pontos leírását lásd: Bacskai–Ceglédi 2022).

A roma pedagógusokat foglalkoztató iskolák kihívásaira vonatkozó harmadik hipotézisünk (H3) megválaszolásához a nyolc típust jellemeztük az iskolai fegyelemindex, a motivációindex, valamint a szülői bevonódás iskolai szintű mutatói mentén. A fegyelmet az úgynevezett nem tanulmányi eredményességet megragadó mutatók között tartja számon a szakirodalom (Pusztai 2014; Szemerszki 2015), s olyan elemekből épül fel, mint a rendszeres hiányzás, a rendbontás a tanteremben (órán), a rongálás, a fizikai bántalmazás a gyerekek között, a verbális agresszió, ordítozás, az agresszív magatartás az iskola dolgozóival, a dohányzás, az alkoholfogyasztás, a drogfogyasztás, a függőség (számítógépes játék, játékgép), valamint a lopás.

¹ A tesztek, azok javítókulcsai, valamint a háttérkérdőívek az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés Értékelési Osztályának több évtizedes szakmai tapasztalatán alapuló munkája nyomán jöttek létre. Hálásan köszönjük a közreműködő munkatársak, valamint a kitöltésben részt vevő valamennyi tanuló, szülő és iskolai dolgozó munkáját.

² A másodelemzésre megkaptott összekapcsolt adatbázist egy korábbi munkájában dr. Bacskai Katinka hozta létre. Hálásan köszönjük ennek a változatnak a rendelkezésünkre bocsátását és a tanulmányhoz adott értékes tanácsait!

Az ötödik hipotézis (H5) azt feltételezte, hogy a roma pedagógusok jelenléte fokozhatja az iskolai szintű szülői aktivitás együttjárását az iskolai szintű fegyelemmel. A fenti szakirodalom azon eredményeire építettük ezt a hipotézist, amelyek szerint a roma pedagógusok híd vagy kulturális bróker szerepben képesek közvetíteni a szülők és az iskola világa között, tartalmasabbá téve ezt a kapcsolatot, s fokozva hatását a tanulókra. A hipotézis iskolai szinten fogalmazódott meg. Tanulói szinten nem áll rendelkezésre etnikai adat, s az egyes pedagógusok és diákok kapcsolatát sem elemezhetjük egyéni szinten az OKM-adatbázisban (erre korábbi interjúk vizsgálatok adtak alkalmat), de iskolai szinten történő vizsgálódásra sok lehetőséget rejt az OKM. Kutatások igazolták, hogy az iskolai környezetet megragadó, kontextus jellegű mutatók erősek, olykor erősebbek, mint az egyéni szintű mutatók (Coleman et al. 1966; Pusztai 2004; Széll 2018; Bacskai 2015; Agasisti et al. 2018; Fényes–Pusztai 2004).

Amikor jellemezzük a 8 különböző iskolatípusban tanuló diákok esetében a szülői bevonódás együttjárását a nem tanulmányi eredményességgel, akkor a modellen kívüli kontextuális változóként tekintünk az iskola roma tanulói arányára és a roma pedagógussal való rendelkezésre (Fényes 2008). Tudatosan ökológiai korrelációkat vizsgálunk, nem állítva, hogy az iskolák szintjén jelentkező összefüggések individuális szinten is értelmezhetők (Fényes–Pusztai 2004; Fényes 2008; Dusek 2004).

A szakirodalom fontosnak tartja hangsúlyozni az egyént körülvevő környezet többszintű, többdimenziós voltát, így beszél például a globálistól a szűkebb csoportokig vagy az egyének válaszai alapján aggregált kontextuális adatok mellett a csoport közvetlen megfigyelésén alapuló kontextuális adatokról is (Moksony 1985). Az egyéni szinthez az általunk vizsgált kérdésben az osztályszint áll a legközelebb, s ennek a hatása a legjelentősebb az egyes tanulókra. Ezt azonban nem állt módunkban mérni. A roma pedagógusok jelenlétét iskolai (ez esetben telephelyi) szinten tudtuk azonosítani, és a szülői bevonódást is. Amikor környezetről beszélünk, akkor az adott iskola ismérveit értjük alatta, interakciós rendszerként (Moksony 1985) tekintve mindarra, amivel az iskolában találkoznak a tanulók, szülők és iskolai munkatársak. A kontextus közvetlen megfigyelésére nem volt módunk, viszont a telephelyi és intézményi kérdőívet kitöltő személyeken keresztül közvetetten betekintést nyerhettünk annak néhány fontos ismérébe.

Az adatfelvétel limitációját jelenti, hogy a pedagógusokon kívül más munkatársakra nem vonatkozott a roma munkatársakat azonosító kérdés, illetve a kitöltő ítéletén múlt, hogy például a pedagógiai asszisztenseket idesorolta-e vagy sem. A kultúraazonos pedagógia szempontjából ugyanis az iskola bármely dolgozója közvetíthet az iskola és a család kultúrája között. További limitáció, hogy arról sincs adatunk, hogy a megnevezett roma pedagógus melyik roma csoporthoz tartozik, ugyanis nem tekinthetjük a magyarországi roma közösségeket homogéneknek, a belső differenciáltság megragadása legalább annyira fontos feladat a jövőben.

Eredmények

A roma pedagógussal rendelkező iskolák

A telephelyi kérdőív „Tudomása, megítélése szerint, az Önök feladatellátási helyén dolgozik-e olyan pedagógus, aki roma származású?” kérdésre adott válaszok alapján elmondható, hogy 7083 hatodikos tanuló jár olyan iskolába (7,7%), ahol dolgozik roma pedagógus (1. táblázat). Összesen 180 iskolát (telephelyet) azonosíthatunk, ahol – a kérdőívet kitöltő vezetők válasza szerint – foglalkoztatnak roma pedagógust.

1. táblázat: 6. osztályos diákok száma és aránya az Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőívében megadott válaszok szerint (OKM intézményi-telephelyi-tanulói aggregált adatbázis, 2019, N = 99 615)

Tudomása, megítélése szerint, az Önök feladatellátási helyén dolgozik-e olyan pedagógus, aki...	N	%	% (az érvényes válasszal rendelkezők körében)
...roma származású – Igen	7 083	7,1	7,7
...roma származású – Nem	84 675	85,0	92,3
Érvényes válasszal rendelkezők összesen	91 758	92,1	100,0
Válaszhiány	7 857	7,9	
Tanulók száma összesen	99 615	100,0	
Roma pedagógus(ok)kal rendelkező telephelyek száma (N)		180	

Roma pedagógusok jelenléte az iskolákban a tanulói arányok függvényében (H1)

Első hipotézisünk megválaszolásához az egyes iskolatípusokba járó tanulók számát és arányát jeleltettük meg (2. táblázat). Erős együjtjárás figyelhető meg az iskolák roma tanulói aránya és a roma pedagógusok foglalkoztatása között, amire a cellák alul- és felülreprezentáltságát jelző szokatlanul magas Adjusted Residual értékek utalnak (Agresti 2002). Sokkal nagyobb eséllyel dolgozik roma pedagógus egy olyan iskolában, ahol a roma tanulói arány is magas. A 4% vagy az alatti roma tanulói aránnyal bíró iskolákba járó hatodikos gyerekeknek mindössze a 3,8%-ának iskolájában alkalmaznak roma pedagógust, s ez az arány lépcsőzetesen növekszik az egyre magasabb roma tanulói arányt megadó iskolatípusok mentén. Ugyanez az arány a gettóiskolák esetében 19,8%. A hatodikos diákok döntő többsége nem találkozik az iskolájában a roma értelmiség pedagógus képviselőivel (még a gettóiskolákban sem). Pedig a roma pedagógusok jelenléte nemcsak a roma, hanem a nem roma tanulók számára is gazdagító erőforrás lehet (Nahalka 2003; Szalai 2011; Salinas 2002; Pusztai 2011; L. Ritók 2009).

2. táblázat: A roma tanulói arány és a roma pedagógussal való rendelkezés alapján felállított iskolatípusok (tanulói elemszámok) (OKM intézményi-telephelyi-tanulói aggregált adatbázis, 2019, N = 99 615)

		4% vagy alatta	5–29% között	30–49% között (gettósodó iskolák)	50% vagy felette (gettó- iskolák)	Összesen
Nincs roma pedagógus	fő	38 673	25 399	5 332	5 572	74 976
	%	96,2%	90,4%	86,6%	80,2%	92,1%
	Adj. Res.	43	–13,3	–16,7	–38,4	–
Van roma pedagógus	fő	1 525	2 710	828	1376	6 439
	%	3,8%	9,6%	13,4%	19,8%	7,9%
	Adj. Res.	–43	13,3	16,7	38,4	–
Összesen	fő	40 198	28 109	6160	6 948	81 415
	%	100%	100%	100%	100%	100%

A roma pedagógust foglalkoztató iskolák és az akadémiai reziliencia (H2)

A roma pedagógust foglalkoztató iskolákkal kapcsolatos hipotézisünk arra irányult, hogy ezek az iskolák képesek a tanulók eredményességét magasabb szintre emelni, mint ahogy az a társadalmi helyzetük alapján prediktálva lenne. A 3. táblázat szerint a roma pedagógussal rendelkező iskolák nagyobb eséllyel kerülnek a reziliens iskolák közé (39,9%), mint a roma pedagógust nem foglalkoztató iskolák (33%). Bár ezek az adatok ebben a formában nem adnak lehetőséget az egyéni szintű jelenségek megragadására, az iskolai szinten kimutatott összefüggés egy adalék lehet ahhoz a feltételezéshez, hogy a roma pedagógusok jelenléte az iskolák életében egy olyan iskolai légkör része, amely a tanárok és tanítványok sorsának és kultúrájának hasonlósága vagy sokszínűsége miatt magasabb pedagógiai hozzáadott értéket tud adni tanulóinak.

3. táblázat: A reziliens iskolákban tanuló diákok aránya a roma pedagógussal rendelkező és nem rendelkező iskolák körében (%). (OKM intézményi-telephelyi-tanulói aggregált adatbázis, 2019, $N = 99\ 615$)

	Van roma pedagógus (%)	Nincs roma pedagógus (%)	Összesen (%)
Nem reziliens iskola	60,1	67,0	66,5
Reziliens iskola	39,9	33,0	33,5
Összesen	100	100	100

A roma pedagógusok iskoláinak kihívásai (H3)

A továbbiakban kíváncsiak voltunk arra, hogy mi jellemzi a 8 iskolatípust a tanulók összetétele szempontjából. Az elemzés tanulása szerint a roma pedagógust foglalkoztató (és azt a telephelyi kérdőívben megjelölő) iskolák rosszabb helyzetben vannak szinte minden mutató tekintetében, mint az ilyen pedagógust nem foglalkoztató iskolák (4. táblázat). Kivételt az 5–29%-os roma tanulói arányú iskolák képeznek, ahol a roma pedagógusok jelenléte együttesen van jelen a jobb iskolai motivációs indexszel vagy a picit magasabb képesség pontszámokkal (az iskolai szintű adatok miatt nem feltételezhetünk egyéni szintű összefüggést a kettő között). A roma pedagógusok jelenléte tehát önmagában nem jár együtt közvetlenül jobb iskolai mutatókkal, sőt. Ez nem is feltételezhető, hiszen a (sokszor) egyetlen roma pedagógus jelenléte volumenében sokkal „gyengébb” tényező, mint egy iskola egészének és az őt körülvevő közösségeknek, valamint a családoknak a működése. A roma pedagógusok jelentőségét sokkal inkább a szülői bevonódás hatásának valamilyen szintű felerősítésében sejtjük, s különösképpen a magas roma arányú iskolákban tölthetnek be híd szerepet a szülők felé – erre vonatkozik a kutatás ötödik hipotézise.

Az eredmények ok-okozati iránya azonban elgondolkodtató. Kérdés, hogy vajon azok az iskolák foglalkoztatnak-e inkább roma pedagógusokat, ahol nagyobbak a kihívások, s a látott adatokat lehet-e értelmezni egyrészt tudatos vezetői válaszként a kihívásokra. (Ez lenne az elméleti részben megfogalmazott kultúraazonos pedagógia egy fontos eleme, mely szerint az iskola akkor foglalkoztat roma pedagógust, ha tudatosan figyel a családok és az iskola világa közötti szakadék csökkentésére.) Esetleg az adott településről elszármazott roma értelmiségiek a szülőföldjükre térnek vissza tanítani? Vagy a pedagógusok elhelyezkedésének szelekciós mechanizmusai a mérvadóak (FRA 2014; Messing–Neményi–Vajda 2011)? A kérdések megválaszolásához további kutatás szükséges.

4. táblázat: A roma tanulói arány és a roma pedagógussal való rendelkezés alapján felállított iskolatípusok jellemzői (indexpontoszámok, képességpontoszámok, %; a feladatellátási hely szintjén) (OKM intézményi-telephelyi-tanulói aggregált adatbázis, 2019, N = 99 615)

Roma tanulói arány	Roma pedagógus	A tanulási nehézségekkel küzdők indexe	Fegyelem-index	Motivációs index	Átlagos képességpont – matematika	Átlagos képességpont – szövegértés
4% vagy alatta (N = 40 198)	nincs	0,87	2,78	1,93	1 518,4	1 532,0
	van	0,76	2,00	1,68	1 509,4	1 528,7
5–29% között (N = 28 109)	nincs	0,32	1,51	0,33	1 488,0	1 486,9
	van	0,43	1,42	0,41	1 492,8	1 502,9
30–49% között (N = 6 160)	nincs	–0,38	0,91	–1,53	1 428,4	1 421,9
	van	–0,82	–1,57	–2,83	1 433,6	1 417,8
50% vagy fölött (N = 6 948)	nincs	–1,00	–0,50	–3,35	1 368,8	1 331,1
	van	–1,31	–0,23	–3,41	1 328,2	1 303,1
Összesen		0,42	1,88	0,64	1 487,8	1 491,1

Szülői bevonódás a roma tanulói arány és a roma pedagógus jelenlétével összefüggésben (H4)

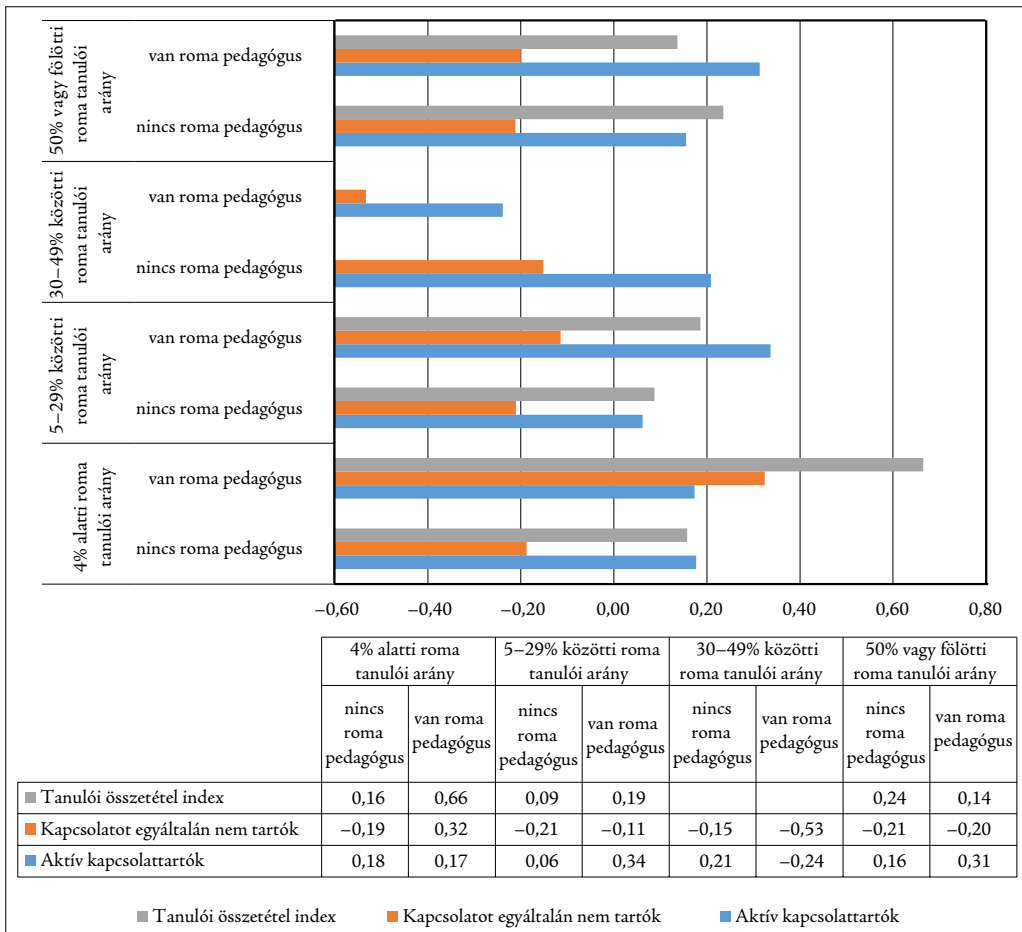
A negyedik hipotézisben a szülői bevonódás és a roma pedagógus jelenlétének összefüggését vizsgáltuk (H4). Az aktívan bevonódó szülők aránya alapvetően lépcsőzetes csökkenést mutat a roma tanulói arány növekedésével (5. táblázat). Az eredmények szerint ezen nem tud javítani a roma pedagógusok jelenléte sem, hiszen az önmagában nem jár együtt közvetlenül a magasabb szülői bevonódással, sőt. Inkább ellenkező az összefüggés, főként a gettósodó iskolákban (30–49%-os roma tanulói arány). Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók aránya ott a magasabb, ahol van roma pedagógus. Egy-egy roma pedagógus jelenléte tehát önmagában nem képes nagyobb szülői tömeget vonzani az iskolához. Ezért azt feltételeztük a következő hipotézisben, hogy inkább a kapcsolat minőségére lehet hatással.

5. táblázat: Szülői bevonódás a roma tanulói arány és a roma pedagógussal való rendelkezés alapján felállított iskolatípusokban (%) (OKM intézményi-telephelyi-tanulói aggregált adatbázis, 2019, N = 99 615)

Roma tanulói arány	Roma pedagógus	Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők (%)	Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők (%)
4% vagy alatta	nincs	38,2	10,0
	van	31,2	13,5
5–29% között	nincs	30,1	14,9
	van	30,1	14,9
30–49% között	nincs	26,7	19,3
	van	23,9	30,7
50% vagy fölött	nincs	22,1	25,5
	van	20,2	23,6
Összesen		33,0	13,9

A szülői bevonódás és az eredményesség iskolai szintű együttjárása a nyolc iskolatípusban (H5)

Alapvetően a magas szülői aktivitás jobb tanulói eredményességgel jár együtt, ami igaz a fegyelem kedvező alakulására is. De fokozhatja-e az iskolai szintű szülői aktivitás együttjárását az iskolai szintű tanulmányi eredményesség egy kiemelt mutatójával, a fegyelemmel az, ha az iskola foglalkoztat roma pedagógust? A különböző kontextusok megragadása érdekében a továbbiakban a 8 típus mentén bontott részadatbázisokban futtattunk lineáris regressziót (Enter módszerrel). A függő változó – a jelen tanulmányban – a fegyelemindex volt. Azért tulajdonítottunk fontos szerepet a nem tanulmányi eredményességnek, mert a roma pedagógusok jelenlétének hatása az olyan közvetítő



1. ábra: A szülői bevonódás összefüggése a roma tanulói arány és a roma pedagógussal való rendelkezés mentén kialakított iskolatípusokban. Iskolai szintű változók. Függő változó a fegyelemindex. (A sávok a lineáris regressziós modellek szignifikáns Béta együtthatóit jelentik meg.) (OKM intézményi-telephelyi-tanulói aggregált adatbázis, 2019, $N = 99\ 615$). *Megjegyzés:* Nyolc regressziós modell együttes ábrázolása. A teljes modellek a Mellékletben olvashatók. A Bétához tartozó szignifikancia minden feltüntetett esetben kisebb, mint 0,001. Az üresen hagyott cellák és sávok esetében a szignifikancia nagyobb volt, mint 0,05. A modellek szignifikánsak, magyarázó erejük (R^2) 7–34% közötti

csatornákon keresztül érvényesülhet leginkább, mint az iskolai légkör (Széll 2018). Mindez egy hosszabb folyamat első lépcsőjeként kitapintható változásra mutathat rá.

Magyarázó változóként az iskolával aktív kapcsolatot tartó és a kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők iskolai arányát, valamint az iskola társadalmi összetételének kontroll alatt tartása céljából az iskola (telephely) társadalmiháttér-indexét emeltük be a modellbe. A split eljárással leválasztott 8 részadatbázisban külön futtatott regresszióval az volt a célunk, hogy egymás mellé téve a hasonló tanulói összetételű iskolák adatait, láthatóvá váljon a szülői bevonódás jelentősége a roma pedagógus jelenlétének függvényében.

Az eredmények legfontosabb tanulsága, hogy az egyes iskolatípusokban eltérő mintázatokat látunk a roma pedagógusok jelenlétével összefüggésben (1. ábra). Mindez annak tükrében értelmezhető, hogy eleve eltérő az iskolával aktív kapcsolatot tartó szülők aránya, tehát a roma pedagógusoknak kisebb vagy nagyobb szülői közösséggel kell/lehet együttműködniük. A gettóiskolák és az 5–29%-os roma tanulói aránnyal rendelkező iskolák esetében a roma pedagógus jelenléte fel tudja erősíteni azt a hatást, amit az iskolával aktív kapcsolatot tartó szülők jelentenek az iskolai szintű fegyelem javulására (Béta a gettóiskolák esetében: $0,16 \rightarrow 0,31$, az 5–29%-os iskolák esetében: $0,06 \rightarrow 0,34$). Ugyanakkor a gettósódó iskoláknál (30–49%-os roma tanulói arány) ezzel homlokegyenest ellentétes tendenciát látunk. Az aktív szülői kapcsolattartás magasabb aránya növeli a fegyelemindexet akkor, ha nincs roma pedagógus az iskolában, viszont ha az iskola foglalkoztat roma pedagógust, akkor az ront a fegyelemindexen (Béta: $0,21 \rightarrow 0,24$). Ennek értelmezéséhez további elemzések szükségesek, ugyanakkor lehetséges magyarázatként felmerülhet az is, hogy a nagyfokú fegyelmezetlenség miatt gyakoribbak a pedagógus-szülő találkozások.

Az iskolai szinten kimutatott eredményekkel nem állítjuk, hogy egyéni szinten is fennállnak ugyanezen összefüggések. A roma pedagógussal rendelkezés egy iskolában több olyan háttértényezővel függ össze, amelyek közbenso vagy megelőző változóként hatást gyakorolhatnak mind a szülői bevonódásra, mind a tanár-diák kapcsolatra, mind a tanulók különböző eredményességi mutatóira. Sajnos a jelen elemzés terjedelmi keretei nem adtak lehetőséget a további vizsgálatok bemutatására, de talán fel tudta hívni a figyelmet egy fontos kérdésre.

Összegzés

Tanulmányunk a roma pedagógusok iskolai jelenlétére koncentrált. Arra kereste a választ, hogy mi jellemzi a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolákat, s hogy a roma pedagógusok jelenléte jelenthet-e gazdagító erőforrást az iskolák életében. Abból a nemzetközi elméleti keretből indultunk ki, amely szerint az azonos etnikai csoportba tartozó pedagógusok közvetítő szerepet tudnak betölteni a családok és az iskola között.

Az Országos kompetenciamérés 2019. évi, 6. évfolyamos tanulókat tartalmazó, telephelyi, iskolai és tanulói összekapcsolt adatbázisát elemeztük ($N = 99\,615$). Az elemzés során azonosítottuk a roma pedagógussal rendelkező iskolák tanulóit (7,7%). A roma pedagógusok iskolai jelenlétére, a roma tanulók iskolai arányára, az elvárt értéken alapuló akadémiai rezilienciára, a szülői bevonódásra, a nem tanulmányi eredményességre vonatkozó adatokon lineáris regressziót, kereszttábla-elemzést és átlag-összehasonlítást végeztünk.

Eredményeink összetett képet mutattak. A roma pedagógussal rendelkező iskolákban alacsonyabbak a kompetenciamérés pontszámai, s kedvezőtlenebbül alakul a fegyelem és a motiváció is. Ugyanakkor inkább lesz reziliens az olyan iskola, ahol van roma pedagógus, ami azt jelenti, hogy ezek az iskolák nagyobb tudnak lépni tanulóikkal a kedvezőtlen családi háttér ellenére (H1, H2). Roma pedagógusok nagyobb eséllyel dolgoznak olyan iskolákban, ahol a roma tanulók aránya is magas (H3). A szülői bevonódás annál alacsonyabb, minél magasabb az iskola roma tanulói ará-

nya. A roma pedagógus jelenléte önmagában közvetlenül nem növeli a szülői bevonódást, sőt (H4). Ugyanakkor a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolákban nagyobb a hozadéka a (szülők szűkebb csoportját elérő) szülői bevonódásnak a fegyelemre nézve (H5). Az eredmények eltérő mintázatot mutatnak a különböző roma tanulói aránnyal rendelkező iskolákban. A leginkább a gettóiskolákban és a 30% alatti roma tanulói aránnyal bíró iskolákban tud a roma pedagógus közvetítő, illetve a szülői bevonódás hatását fokozó szerepet betölteni. A legkevésbé a gettósódó (30–49%-os roma tanulói arányú) iskolákban látszik a roma pedagógusok erőforrás mivolta.

A jelen tanulmány terjedelmi korlátai miatt az elemzéseinknek csak egy részét tudtuk bemutatni, amelyek tartalmaznak további eredményességi mutatók (matematika, szövegértés) szerinti regressziókat, további egyéni szintű mutatókat, valamint a nemzetiségi oktatás és az iskolaméret vizsgálatát is.

A távolabbi jövőre nézve kiaknázható területnek látjuk például az idő dimenzió beemelését (idő-soros OKM-adatokra építve), vagy az egyéni adatok alapján (további) aggregált, magasabb szintű adatok létrehozását és használatát az elemzésben. Olyan további területekre is felfigyeltünk, amelyekre a jelen adatbázis nem ad lehetőséget, de egy célzott kutatásban fontos lenne rájuk kitérni. Ilyen például annak a kérdése, hogy egy vagy több roma pedagógus dolgozik-e egy iskolában, mióta dolgozik/dolgoznak az adott tantestületben, mennyi időt és milyen minőségükben (pl. utazó pedagógusként vagy sem) töltenek az iskolában, mi jellemzi a tantestület viszonyulását az adott pedagógus(ok)hoz, a hazai roma csoportok belső differenciáltságának figyelembevételével milyen kultúraspecifikus mintázatokat figyelhetünk meg például oláh cigány diákok/szülők és romungró pedagógusok között stb.

A tanulmány alapján megfogalmazható javaslat, hogy a megoldást a roma tanulók tanulmányainak segítésére a deficitszemléleten túllépve kell keresni. Akkor tudják a gyermekek képességeiket megmutatni és kibontakoztatni, és akkor tudnak eredményesek lenni, ha szüleik és pedagógusaik között a partneri kommunikáció, a tisztelet, az egymásra figyelés és a nevelési értékek közelítése jelenik meg. A nemzetközi és hazai szakirodalom szerint is az iskolának van felhatalmazása és tudása, hogy megtegye a közeledő lépéseket a szülő felé a közös ügy, a gyermek érdekében (Bacskai 2020; Desforjes–Abouchaar 2003; Epstein 1990, 2018; Jeynes 2016; L. Ritók 2009). E lépések megtételét könnyítheti, ha az iskolában jelen van egy olyan munkatárs, aki otthonosan mozog a gyermekek és családok kulturális közegében, s nyitottabbak felé a szülők és a gyermekek egyaránt. A roma pedagógusok jelenléte kiaknázatlan erőforrást jelent napjaink iskoláiban. Ugyanakkor fontos a folyamatos támogatásuk abban, hogy valóban erőforrásként élhessék meg különleges helyzetüket, nem túlzott elvárások súlya alatt, a társadalmi mobilitás lelki nehézségeivel egyedül hagyva, előítéletek ütközőfóliájaként vagy a személyiségüket elnyomó tokenszerepben.

IRODALOM

- AGASISTI, T., AVVISATI, F., BORGONOV, F. & LONGOBARDI, S. (2018) *Academic resilience*. Paris, OECD.
- AGRESTI, A. (2002) *Categorical Data Analysis*. New York, Wiley.
- BACSKAI K. (2015) *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged, Belvedere.
- BACSKAI K. (2020) Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, Vol. 3. No. 2. pp. 13–22.
- BACSKAI K. & Ceglédi T. (2022) Ugródeszka-e a református iskola a hátrányos helyzetű tanulóknak? *Collegium Doctorum*, Vol. 18. No. 2. pp. 101–112.
- BECK, U. (1983) Jenseits von Stand und Klasse? In: R. KRECKEL (ed.) *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, Verlag Otto Schwartz und Co., pp. 36–74. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2008-4-301>

- BELINSZKI B., SZEPESI I., TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ J. & VADÁSZ C. (2020) *Országos Kompetenciamérés. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal.
- BELTMAN, S., MANSFIELD, C. & PRICE, A. (2011) Thriving not just surviving. *Educational Research Review*, Vol. 6. No. 3. pp. 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- BERNSTEIN B. (1996) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: MELEG Cs. (ed.) *Iskola és társadalom I*. Szeged, JPTE Pedagógia Tanszéke. pp. 129–150.
- BERSH, L. C. (2018) Writing autobiography to develop culturally responsive competency. *International Journal of Educational Research*, Vol. 88. pp. 31–41.
- BOCZ J. (2020) Az Oktatási Hivatal 2017/2018. tanévi kompetencia-eredményei a roma tanulókra vonatkozóan. *Kapocs*, Vol. 3. No. 1. pp. 45–65.
- BORDÁS A. (2020) A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, Vol. 19. Nos 3–4. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.01>
- BORECZKY Á. (2000) Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 50. Nos 7–8. pp. 81–92.
- BOROS J., BOGDÁN P. & DURST J. (2022) Roma kulturális tőke. In: DURST J., NYÍRŐ Zs. & BEREMÉNYI Á. (eds) *A társadalmi mobilitás ára*. Budapest, Gondolat Kiadó & Társadalomtudományi Kutatóközpont. pp. 203–267.
- BOURDIEU, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- BRÜGGEMANN, C. & FRIEDMAN, E. (2017) The decade of Roma Inclusion. *European Education*, Vol. 49. No. 1. pp. 1–9.
- CEGLÉDI T. (2012) Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, Vol. 22. No. 2. pp. 85–110.
- CEGLÉDI T. (2024) Milyen tükröt tart az iskola a családnak önmagáról? In: PUSZTAI G. (ed.) *A család-iskola partnerség szülői nézőpontból: vizsgálatok három országban*. Debrecen, CHERD-Hungary. (megjelenés alatt)
- CEGLÉDI, T., ALTER, E., GODÓ, K. & PAPP, H. (2024) Can High Involvement of Roma Parents Combat the Impact of Poverty? *Horizons of Education*, Vol. 23. No. 66. pp. 107–120. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.11>
- COLEMAN, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94. No. 1. Article 1.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D. & YORK, R. L. (1966) *Equality of educational opportunity*. US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- DESFORGES, C. & ABOUCHAAR, A. (2003) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment*. DfES Publications.
- DURKHEIM, É. (2000) *Az öngyilkosság*. Budapest, Osiris Kiadó.
- DURST J. & BEREMÉNYI Á. (2021) “I Felt I Arrived Home”: The Minority Trajectory of Mobility for First-in-Family Hungarian Roma Graduates. In: *Social and Economic Vulnerability of Roma People*. Cham, Springer. pp. 229–249.
- DUSEK T. (2004) *A területi elemzések alapjai*. Budapest, ELTE TTK Regionális Földrajzi Tanszék.
- ELEKES, G. (2012) The Impacts of Microsocial Relationships on School Mobility in the Roma Population. *Szociológiai Szemle*, Vol. 22. No. 4. pp. 34–52.
- EPSTEIN, J. L. (1990) School and Family Connections. *Marriage & Family Review*, Vol. 15. Nos 1–2. pp. 99–126. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- EPSTEIN, J. L. (2018) School, family, and community partnerships in teachers’ professional work. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 44. No. 3. pp. 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- European Commission (2020) *EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030*. Brussels, European Commission. 7.10.2020

- EVERINGTON, J. (2014) Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers' use of personal life knowledge. *British Journal of Religious Education*, Vol. 36. No. 2. pp. 155–173.
- FEJES J. B. & SZÜCS N. (2018) Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 67. Nos 11–12. pp. 100–116.
- FEJŐS A. (2019) „There is an exemplar because I'm there”. Professional roles and experiences of Roma teachers in rural Hungary. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, Vol. 5. No. 4. pp. 18–40.
- FÉNYES H. (2008) Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, Vol. 2008. No. 1. pp. 3–31.
- FÉNYES H. & PUSZTAI G. (2004) A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, Vol. 82. Nos 6–7. pp. 567–582.
- FLECHA, A., ABAD-MERINO, S., MACIAS-ARANDA, F. & SEGOVIA-AGUILAR, B. (2022) Roma University Students in Spain: Who Are They? *Education Sciences*, Vol. 12. Article n.: 400. <https://doi.org/10.3390/educsci12060400>
- FORRAY R., K. & ÓHIDY, A. (2019) The situation of Roma women in Europe. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. No. 1. pp. 1–8.
- FRA (2014) *Education: The situation of Roma in 11 EU member state*. Luxembourg, European Union Agency for Fundamental Rights.
- GUNN, A., BENNETT, S., SHUFORD E., L., PETERSON, B. J. & WELSH, J. L. (2013) Autobiographies in Preservice Teacher Education. *International Journal of Multicultural Education*, Vol. 15. No. 1. <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i1.628>
- HAFIČOVÁ, H., DUBAYOVÁ, T., KOVÁCS, E., Ceglédi, T. & KALEJA, M. (2020) *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success*. Warsaw, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM” Hanna Bicz. ISBN 9788364157738.
- IMRE N. (2017) *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Doktori értekezés. ELTE-PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- JEYNES, W. H. (2003) A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, Vol. 35. No. 2. pp. 202–218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- JEYNES, W. H. (2016) A meta-analysis: The relationship between parental involvement and african american school outcomes. *Journal of Black Studies*, Vol. 47. No. 3. pp. 195–216. <https://doi.org/10.1177/0021934715623522>
- KÁRPÁTI, A., MOLNÁR, É. D. & MUNKÁCSY, K. (2014) Pedagogising Knowledge in Multigrade Roma Schools. *European Educational Research Journal*, Vol. 13. No. 3. pp. 325–337. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.3.325>
- KILLUS, D. & PASEKA, A. (2020) *Kooperation zwischen Eltern und Schule*. Beltz.
- KOVÁCS, E., Ceglédi, T., BORDÁS, A. BEREI, E. B. HAFIČOVÁ, H. DUBAYOVA, T. & PETROV, B. (2022) „Things I didn't even know about myself until now.” *Reflective research*. Debrecen, National Transit Employment Association.
- KOZMA K. & Ceglédi T. (2020) „Akinek van bátorsága a gesztenyét lebontani”. Reziliens életút-tal a pedagógus pályán. *Acta Medicinae et Sociologica*, Vol. 11. No. 31. pp. 85–101. <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/31/8>
- L. RITÓK N. (2009) A személyes kapcsolatépítés lehetőségei. In: BREZSNYÁNSZKY L. & FENYŐ I. (eds) *A pedagógia új horizontja*. Debrecen, Debreceni Egyetem. pp. 120–125.
- LANNERT J. & SZEKSZÁRDI J. (2015) Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 1. pp. 15–34. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15>

- LAURITZEN, S. M. & NODERLAND, T. S. (2018) "What is the problem represented to be?" Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, Vol. 24. pp. 148–169. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002>
- LEE, S. (2012) Knowing myself to know others. *Multicultural Education*, Vol. 20. No. 1. pp. 38–41.
- LUCIAK, M. & LIEGL, B. (2009) Fostering Roma students' educational inclusion. *Intercultural Education*, Vol. 20. No. 6. pp. 497–509.
- LUKÁCS J. Á. (2018) *Roma egyetemisták beilleszkedési mintázatai kapcsolathálózati megközelítésben*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.
- MARTON E. (2019) *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Doktori értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- MÁTÉ D. (2015) Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, Vol. 13. No. 2. pp. 43–56.
- MERCHÁN-RÍOS, R., ABAD-MERINO, S. & SEGOVIA-AGUILAR, B. (2023) Examination of the Participation of Roma Families in the Educational System. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol. 13. No. 1. pp. 64–90. <http://dx.doi.org/10.447/remie.11616>
- MESSING, V., NEMÉNYI, M. & VAJDA, R. (2011) Schools as sites of socialisation, interpersonal relations, and identity formation. In: SZALAI, J. (ed.) *Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities*. Budapest, Central European University. pp. 79–105.
- MILAM, J. L., JUPP, J. C., HOYT, M. W., KAUFMAN, M., GRUMBEIN, M., O'MALLEY, M. P. & SLATTERY, P. (2014) Autobiography, disclosure, and engaged pedagogy. *Teacher Education and Practice*, Vol. 27. No. 1. pp. 12–44.
- MOKSONY F. (1985) *A kontextuális elemzés*. KSH Népeségtudományi Kutató Intézet.
- NAHALKA I. (2003) Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: FALUS I. (ed.) *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 37–56.
- NYITRAI E., HARSÁNYI SZ. G., KOLTÓI L., KOVÁCS D., KÖVESDI A., MÁTAY G., NAGYBÁNYAI-NAGY O., PUSKER M., SIMON G., SMOHAI M., TAKÁCS N. & TAKÁCS SZ. (2019) Szülői bevonódás és az iskolai teljesítmények kapcsolata. *Psychologia Hungarica*, Vol. VII. No. 4. pp. 7–51. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.4.2>
- PARKES, S. M. & FITZGIBBON, A. (1986) Autobiography in teacher education: An exploratory paper. *Irish Educational Studies*, Vol. 6. No. 1. pp. 86–101. <https://doi.org/10.1080/0332331860060109>
- PODRÁČZKY J. (2012) „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok. In: PODRÁČZKY J. (ed.) *Szövetségben*. ELTE Eötvös Kiadó. pp. 125–142.
- PUSZTAI G. (2004) Kapcsolatban a jövővel. *Valóság*, Vol. 47. No. 5. pp. 69–84.
- PUSZTAI G. (2011) Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, Vol. 20. No. 1. pp. 48–61.
- PUSZTAI G. (2014) „Nem biztos csak kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: NAGY P. T. & VEROSZTA Zs. (eds) *A felsőoktatás kutatása*. Budapest, Gondolat. pp. 146–165.
- PUSZTAI G., Ceglédi T., Bacskaí K. & PALLAY K. (2024, eds) *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai*. Debrecen, CHERD-Hungary. ISBN 978-615-6012-25-8
- QUINTERO, J. C., LÓPEZ, M. M. & ZULUAGA, C. T. (2013) Writing autobiographies: A meaningful way to sensitize trainee teachers. *International Education Studies*, Vol. 6. No. 7. pp. 165–175.
- REAY, D., CROZIER, G. & CLAYTON, J. (2009) "Strangers in Paradise"? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, Vol. 43. No. 6. pp. 1103–1121.
- ROSINSKÝ, R., KLEIN, V. & ŠRAMOVA, B. (2009) The INSETRom project in Slovakia. *Intercultural Education*, Vol. 20. No. 6. pp. 559–564.
- RUTIGLIANO, A. (2020) *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8ce7d6eb-en>

- SALINAS, J. P. (2002) *The Effectiveness of Minority Teachers on Minority Student Success*. Houston, TX, National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies.
- SMITH, H. J., ROBERTSON, L. H., AUGER, N. & WYSOCKI, L. (2020) Translanguaging as a political act with Roma. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, Vol. 18. No. 1. pp. 98–135.
- STARČEVIĆ, J., DIMITIRIJEVIĆ, B., MACURA M., S. (2016) Rethinking the role of pedagogical assistants. *CEPS Journal*, Vol. 6. No. 4. pp. 73–91.
- SZALAI, J. (2011) *Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe*. Center for Policy Studies. Central European University.
- SZÉLL K. (2018) *Az iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- SZEMERSZKI M. (2015) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest, Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet.
- SZIVÁK J. (2014) *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest, ELTE. Eötvös Kiadó.
- VARGA A. (2019) Személyes és közösségi felvérteződés egy roma szakkollégiumi közösségben. In: ARATÓ F. (ed.) *Autonómia és Felelősség tanulmánykötetek*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. pp. 105–122.
- VILLEGAS, A. M. & IRVINE, J. J. (2010) Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, Vol. 42. No. 3. pp. 175–192.
- WAUTERS, J., VAN MOL, C., CLYQ, N., MICHIENSEN, J. & TIMMERMAN, C. (2017) Involving Roma parents: Analysing the good practice of a primary school in Ghent. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 38. No. 3. pp. 287–306. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1081053>
- WILKIN, A., DERRINGTON, C. & FOSTER, B. (2009) *Improving the Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils*. National Foundation for Educational Research. ISBN 978 1 84775 359 5

MELLÉKLET

A szülői bevonódás hatása a fegyelemre. Lineáris regressziós modellek a roma tanulói arány és a roma pedagógussal való rendelkezés mentén kialakított iskolatípusokban. Iskolai szintű változók. Függő változó a fegyelem index. (OKM intézményi-telephelyi-tanulói aggregált adatbázis, 2019, N = 99 615) „Megítélése szerint, az Önök feladatellátási helyén tanuló általános iskolás tanulók hány százalékának a szülei tartoznak...?”

Nincs roma pedagógus; Roma tanulói arány 4% vagy alatta

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	t	Sig.
	B	Std. error	Beta		
(Constant)	2,233	0,029		77,459	0,000
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	0,016	0,000	0,177	34,077	0,000
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	–0,044	0,001	–0,188	–35,850	0,000
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe	0,121	0,004	0,158	29,892	0,000
R ² : 0,137					

Van roma pedagógus; Roma tanulói arány 4% vagy alatta

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	<i>t</i>	Sig.
	B	Std. error	Beta		
(Constant)	−0,276	0,144		−1,921	0,055
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	0,019	0,003	0,173	7,313	0,000
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	0,063	0,006	0,324	10,546	0,000
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe	0,352	0,017	0,665	20,696	0,000
<i>R</i> ² : 0,336					

Nincs roma pedagógus; Roma tanulói arány 5–29%

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	<i>t</i>	Sig.
	B	Std. error	Beta		
(Constant)	1,934	0,040		47,869	0,000
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	0,008	0,001	0,062	9,526	0,000
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	−0,048	0,002	−0,210	−31,511	0,000
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe	0,076	0,006	0,087	13,258	0,362
<i>R</i> ² : 0,074					

Van roma pedagógus; Roma tanulói arány 5–29%

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	<i>t</i>	Sig.
	B	Std. error	Beta		
(Constant)	0,421	0,123		3,425	0,001
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	0,041	0,002	0,337	17,139	0,000
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	−0,025	0,004	−0,115	−5,781	0,000
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe	0,170	0,017	0,186	10,041	0,000
<i>R</i> ² : 0,256					

Nincs roma pedagógus; Roma tanulói arány 30–49%

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	<i>t</i>	Sig.
	B	Std. error	Beta		
(Constant)	0,688	0,096		7,152	0,000
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	0,028	0,002	0,208	14,330	0,000
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	–0,029	0,003	–0,151	–10,178	0,000
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe	–0,010	0,011	–0,014	–0,912	0,362
R^2 : 0,083					

Van roma pedagógus; Roma tanulói arány 30–49%

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	<i>t</i>	Sig.
	B	Std. error	Beta		
(Constant)	0,870	0,216		4,023	0,000
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	–0,023	0,004	–0,239	–6,361	0,000
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	–0,057	0,004	–0,533	–14,796	0,000
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe	0,009	0,023	0,013	0,377	0,706
R^2 : 0,232					

Nincs roma pedagógus; Roma tanulói arány 50% vagy fölötté

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	<i>t</i>	Sig.
	B	Std. error	Beta		
(Constant)	0,999	0,110		9,069	0,000
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	0,025	0,002	0,155	11,220	0,000
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	–0,030	0,002	–0,212	–15,105	0,000
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe	0,137	0,008	0,235	17,750	0,000
R^2 : 0,170					

Van roma pedagógus; Roma tanulói arány 50% vagy fölötté

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	<i>t</i>	Sig.
	B	Std. error	Beta		
(Constant)	0,238	0,228		1,046	0,296
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	0,063	0,005	0,314	11,544	0,000
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	-0,028	0,004	-0,200	-7,318	0,000
A feladatellátási hely tanulói összetétel indexe	0,082	0,016	0,137	5,004	0,000
<i>R</i> ² : 0,157					

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)