

CSALÁDI ÉS INTÉZMÉNYI SZOCIALIZÁCIÓ BIKULTURÁLIS EGYETEMISTÁK ÉLETÚTJÁBAN

Orsós Anna és Varga Aranka

Bevezető

A szocializáció az a komplex társadalmi folyamat, amelynek során az egyén elsajátítja a társadalmi együttéléshez szükséges normákat, értékeket, viselkedésmintákat és szerepeket. A nevelésszociológia értelmezésében a szocializáció nem csupán alkalmazkodási folyamat, hanem aktív jelentésalkotás, amely során az egyén és környezete kölcsönhatásban formálódik. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése szempontjából kiemelt jelentősége van annak, hogy a különböző társadalmi csoportok – különösen a hátrányos helyzetű, cigány/roma közösségek – milyen szocializációs mintákkal, erőforrásokkal lépnek be és haladnak végig az oktatási intézményekben.

A cigány/roma tanulók iskolai pályafutása Magyarországon hosszú ideje a nevelésszociológiai kutatások középpontjában áll. Az alacsonyabb iskolai eredmények, a korai iskolaelhagyás gyakorisága és a

felsőoktatásban való alulreprezentáltság okait nem egyéni hiányosságokban kell keresni. A strukturális gátak, a szocializációs jellemzők, a családi és intézményi szereplők viszonya mind meghatározó.

Tanulmányunk empirikus részében cigány/roma egyetemisták megélésével példázunk, hogy a családi és intézményi szocializáció egymást erősítve miként járul hozzá a sikeres iskolai úthoz. Kiemelten vizsgáljuk a pedagógusokat, akik a bikulturális szocializációs folyamat során hidat képeznek a családi és az intézményi világ között. Ezzel szeretnénk rávilágítani az iskola és társadalom összefüggéseinek fontosságára a pedagógusképzés folyamatában, hogy a pedagógusjelöltek a nevelésszociológia jelenségeinek ismeretében legyenek képesek pályájuk során inkluzív pedagógiai gyakorlatot kialakítani.

Szocializációs folyamatok a bikulturális ökológia szemléletében

Tanulmányunk elméleti részében a bikulturális ökológia fogalmára támaszkodunk (Varga & Bereményi, 2026), mely segít megragadni azokat az összetett folyamatokat, amelyek a kisebbségi közösségekben az iskolázást és az életkörülmények változását alakítják, valamint meghatározzák az egyén bikulturális szocializációját a család és az iskola hatásrendszerében.

A gyermekek társadalmi beágyazódásának és későbbi életútjának egyik legmeghatározóbb tényezője az egész életen át tartó szocializációs folyamata, amely alapvető az egyén kognitív, érzelmi és szociális fejlődése szempontjából. A szocializáció klasszikus felosztása szerint megkülönböztetünk elsődleges és másodlagos szocializációt. Az elsődleges szocializáció a családhoz kötődik, ahol a gyermek elsajátítja az alapvető viselkedési normákat, kommunikációs mintákat és értékeket. A marginalizált csoportok családi szocializációjának összetevőit, a kisebbségi közösségekben rejlő erőforrásokat az intézményi (iskola) környezet gyakran nem ismeri vagy nem tekinti értéknek, így elmarad beépítése a másodlagos szocializáció folyamatába (Tóth, 2023). A másodlagos szocializáció elsősorban az intézmények – mindenekelőtt az iskola – keretein belül zajlik, ahol az egyén formális elvárásokkal, szabályokkal és társadalmi szerepekkel találkozik (Forray & Hegedűs, 2003).

Bourdieu elméleti keretei szerint a szocializáció során az egyén habitusa formálódik, amely meghatározza az oktatási intézményekhez való viszonyát, tanulási stratégiáit és önértékelését. A kulturális tőke – különösen az iskolai sikerhez szükséges nyelvi és viselkedési kódok –

egyenlőtlen eloszlása, továbbá a szociális hálózatokban való elhelyezkedés (társadalmi tőke) alapvetően befolyásolja az iskolai pályafutást (Bourdieu, 2002; Edgerton & Roberts, 2014). A tőkék felhalmozásának és átalakításának lehetőségei strukturálisan meghatározottak, és nem függetlenek az egyenlőtlenségeket újratermelő társadalmi és rasszizált hatalmi viszonyoktól (Bourdieu, 1986; Yosso, 2005). A tőkeelméletek szerint az egyén mikro- és mezoszinten eltérő erőforrásokat halmoz fel születése pillanatától kezdve, melyek egymással konvertálható formában segítik vagy strukturálisan gátolják előrehaladását az egyes társadalmi alrendszerekben. A klasszikus tőkeelméleteket kiegészítve annak kritikájával (Critical Race Theory – CRT) elmondható, hogy a tőke nemcsak gazdasági kérdés, hanem faji hatalmi viszonyokba ágyazottan jelenik meg előnyként vagy hátrányként (Delgado & Stefancic, 2017). A cigány/roma családok esetében a szegregált iskolai környezet (Kende, 2021), továbbá az intézményi elvárások gyakran eltérnek a családi szocializáció során elsajátított mintáktól, ami feszültségeket és kudarcélményeket eredményezhet.

A család a gyermek elsődleges szocializációs terepe, ahol a mindennapi gyakorlatok, nevelési minták és kommunikációs formák alapvetően meghatározzák a gyermek későbbi iskolai viselkedését. A család szerepe nem csupán az érzelmi biztonság megteremtésében ragadható meg, hanem a kulturális tőke kialakításában is kulcsfontosságú. A kulturális tőke magában foglalja a nyelvi készségeket, a társadalmi kapcsolatrendszert, valamint a problémamegoldó képességeket, amelyek elősegítik az intézményi elvárásokhoz való alkalmazkodást (Bourdieu, 1986). A hátrányos helyzetű családok esetében a szűkös anyagi és kulturális erőforrások gyakran korlátozzák ezt az alkalmazkodást (Pári, 2024). Pári rámutat arra, hogy a magyar családokban végzett kutatások szerint a szülők bevonódása, a mindennapi nevelési gyakorlatok következetessége és a családi értékek stabilitása szoros összefüggésben áll a gyermek iskolai teljesítményével. Azok a gyermekek, akik otthon már elsajátították az intézményi szocializációval kompatibilis viselkedési mintákat és nyelvi készségeket, előnnyel indulnak az óvodában és az iskolában, míg a hátrányos helyzetű vagy eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermekek gyakran akadályokba ütköznek már az óvodai évek során is (Kertesi & Kézdi, 2012; Soós & Podráczky, 2025).

Forray és Hegedűs (2003) hangsúlyozzák, hogy a cigány/roma családok szocializációs gyakorlata nem hiányos, hanem eltérő logikát

követ. A közösségi értékek, a rokonsági kapcsolatok és a szóbeliség dominanciája olyan erőforrásokat jelent, amelyeket az iskola gyakran nem ismer el legitim tudásként. Ez az eltérés hozzájárulhat az iskolai kudarcokhoz, ugyanakkor megfelelő pedagógiai közvetítéssel erőforrássá is alakítható. Boros és mtsai (2021) roma közösségi tőkeként azonosították a hasonló iskolai utat bejáró cigány/roma fiatalok egymást támogató erejét. Yosso (2005) a kisebbségi csoportban elérhető és használható tőkéket veszi sorra. Az aspirációs tőke lehetővé teszi, hogy a jövőre vonatkozó remények és álmok az akadályok ellenére is fenntarthatók legyenek. A családi tőke az érzelmi támogatáson túl a közösség múltját, történetét is hordozza, ezzel összefüggésben a támogatottság és a valahová tartozás megerősítő érzését. A társadalmi tőkét a kortárs és más társadalmi kapcsolatok (pl. pedagógusok) közvetítik, melyek sokféle (anyagi, érzelmi, tudásbeli stb.) támogatást nyújthatnak. A tanároknak kiemelt helyet szentel a szocializáció támogatásától a tanácsadáson és konkrét segítesen át a hídépítésig és a szerepmodellig. A navigációs tőke a többségi közösségek számára létrehozott intézményekben boldogulást segítik, mint pl. az iskola. Az ellenálló tőke azokra az ismeretekre és készségekre utal, amelyeket a közösségek az egyenlőtlenséget megkérdőjelező magatartás révén alakítottak ki. A nyelvi tőke magában foglalja az egynél több nyelven, stílusban szerzett kommunikációs tapasztalatokat, intellektuális és szociális készségeket, amikor a kisebbség nyelve értéként, identitásalkotó elemként tölti be a szerepét.

A nyelvi szocializáció kiemelt jelentőségű az iskolai sikeresség szempontjából. Réger (1995) kutatásai rámutatnak arra, hogy a cigány/roma gyermekek nyelvhasználata gyakran eltér az iskola által elvárt standard nyelvi normáktól, ami félreértésekhez és alacsonyabb pedagógiai elvárásokhoz vezethet. Ezek a különbségek nem nyelvi hiányosságot, hanem eltérő nyelvi szocializációt tükröznek (Orsós, 2023). Az oktatási intézmények feladata nem a nyelvi különbségek szankcionálása, hanem azok tudatos kezelése és áthidalása lenne, beleértve az otthoni nyelvhasználatra való építést is (Heath, 1983; Heltai et al., 2023). Ennek hiányában az intézményi működés hozzájárulhat a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez (Csovcics, 2002; Kertesi & Kézdi, 2012). Az intézményi szocializáció során a tanulók olyan normákkal, elvárásokkal és értékrendszerekkel találkoznak, amelyek eltérhetnek a családi szocializáció során elsajátított mintáktól. Az iskola – mint a másodlagos szocializáció egyik legfontosabb színtere – nem csupán tudást közvetít, hanem legitimálja

is azokat a viselkedési és kommunikációs formákat, amelyeket értékesnek tekint (Bourdieu, 1986). A cigány/roma tanulók esetében ez sokszor szociokulturális hátránnyá jelenik meg, mivel az intézmény kevésbé reflektál a tanulók társadalmi és kulturális hátterére, hozott közösségi tőkéire. Az inkluzív pedagógia alapfeltétele annak felismerése, hogy a tanulók nem homogén csoportot alkotnak, és az iskola felelőssége nem az eltérések „korrigálása”, hanem azok elfogadása és pedagógiai erőforrássá alakítása (Varga, 2015). Az inkluzív intézményi szocializáció képes csökkenteni a nyelvi és a szociokulturális hátrány hatásait, amennyiben teret ad a különböző identitások és tapasztalatok megjelenésének.

A bikulturalizmus a származási és a befogadó kultúrából származó értékek, gyakorlatok, identitások és tudás internalizálását jelenti, amelyek meghatározzák, miként igazodnak a kisebbségi egyének a különböző kulturális elvárásokhoz (Safa & Umaña-Taylor, 2021). A bikulturális kompetenciák közé tartozik a kettős kulturális identitás alacsony konfliktussal járó integrálása (Benet-Martínez & Haritatos, 2005), a kultúrák közötti hatékony kommunikáció (Ting-Toomey, 1999), valamint a kapcsolatok fenntartása mindkét kulturális közegben (Phinney & Devich-Navarro, 1997). Ezek a kompetenciák pozitív összefüggést mutatnak a különböző életterületeken elért sikerrel, és a társadalmi kontextustól, valamint a megküzdési stratégiáktól függően változnak; a kétnyelvűség erőforrásként való elismerése tovább erősíti a bikulturális identitást és kompetenciát (Chen & Padilla, 2019; Safa & Umaña-Taylor, 2021). Oktatási és közösségi kontextusokban a bikulturalizmus nem pusztán egyéni erőfeszítés eredménye, hanem olyan inkluzív intézményi struktúrák és szereplők támogatják, amelyek hidat képeznek a kulturális és szocializációs terek között. A bikulturális szocializáció fogalma arra utal, hogy a gyermek életében párhuzamosan zajlik a családi (elsődleges) és az intézményi (másodlagos) szocializáció, amelyek egymással részben átfedő, részben eltérő kulturális mintákat közvetítenek (Varga, 2024). Ez a megközelítés lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy a családi és iskolai környezetből hozott normák, viselkedési formák és nyelvi repertoárok mennyire illeszkednek az intézményi elvárásokhoz, miként van kölcsönhatásban a két szocializációs tér, és mindez hogyan befolyásolja az iskolai teljesítményt. Amennyiben a családi és intézményi szocializáció közötti távolság kicsi, a tanulók nagyobb eséllyel alkalmazkodnak az intézményi környezethez, több sikerélményhez jutnak és jobb tanulmányi eredményeket érnek el. Ezzel szemben ott, ahol a két

szocializációs színtér jellemzői jelentősen eltérnek egymástól, a tanulók lemaradása és az iskolarendszereből való korai kilépés kockázata megnő. Ha az oktatási intézményekben elmarad az eltérések feltérképezése, és nem építenek a közösségi tőkékre értéként – például a családok aspirációira, nyelvére, identitására és társadalmi hálózataira –, akkor a hátrányok újratermelődése nagy valószínűséggel bekövetkezik.

A bikulturális helyzetekben kiemelt szerepe van a pedagógusnak, aki az iskolai kulturális térben otthonosan mozogva képes értékelni a különböző elsődleges szocializációs közegeket, és törekszik elemeket áttemelni azokból az intézményi gyakorlatba. A támogató pedagógus attitűd alapvető momentuma a családokkal való partneri kapcsolat kiépítése és ápolása, segítve a családok iskolai bevonódásának és tanulás iránti elköteleződésének megélését, fenntartását (Epstein, 2010; Fehérvári, 2023). A bikulturális szocializáció folyamatában szintén fontos szereplők azok a személyek, akik az iskolától eltérő szocializációs térből érkezve már sikeresen eligazodtak az intézményi közegben, és közösségük számára képesek közvetíteni az intézményi kultúra elemeit (de Anda, 1984). A cigány/roma gyermekek esetében a bikulturális szocializáció különösen releváns, mivel a családi szocializáció gyakran kollektív normákra és szóbeliségre épül, míg az iskola a szabálykövető, írásbeliségre épülő viselkedést részesíti előnyben (Forray & Hegedűs, 2003). Ez a különbség már az óvodai évek során is jelentős hátrányokat eredményezhet. A bikulturális kompetencia kialakulása lehetővé teszi, hogy a fiatalok hidat képezzenek saját közösségük és az intézményi világ között. Ennek hiányában a kettős elvárás identitásfeszültségekkel járhat, és növeli a lemorzsolódás, valamint az önértékelési problémák kockázatát (Orsós, 2019). Fontos hangsúlyozni, hogy a bikulturális szocializációból fakadó nehézségek nem etnospecifikusak. A családi és intézményi szocializáció közötti távolság nagymértékben függ a szülők iskolázottságától és az átörökölt kulturális tőkéjétől. Mivel a cigány/roma népesség körében az aluliskolázottság aránya magasabb, ezek a különbségek nagyobb valószínűséggel jelennek meg a cigány/roma családok esetében, ugyanakkor nem kizárólagosan rájuk jellemzők. A bikulturális megközelítés lehetőséget teremt arra, hogy az eltéréseket ne deficitként, hanem szociokulturális különbségként értelmezzük, és megfogalmazzuk az inkluzív pedagógiai beavatkozások szükségességét (Varga, 2024).

A kisgyermekkorban zajló, úgynevezett tét nélküli szocializáció meghatározó szerepet játszik a későbbi iskolai beválás szempontjából.

A játékos, biztonságos közegben zajló tanulási és kommunikációs tapasztalatok megalapozzák az intézményi elvárásokhoz való későbbi alkalmazkodást (Soós & Podráczky, 2025). A cigány/roma családok esetében ezek a tapasztalatok gyakran informális keretek között jelennek meg, amelyeket az oktatási intézmények sokszor nem ismernek fel értéként. Az óvoda és az iskola feladata e tapasztalatok tudatos beemelése az intézményi gyakorlatba, ezzel csökkentve a nyelvi és szociokulturális hátrányok hatását. Az inkluzív megközelítés már kisgyermekkorban hozzájárulhat az esélyegyenlőség megteremtéséhez (Varga, 2015). A cigány/roma fiatalok iskolai és felsőoktatási sikeressége, valamint az ezzel összefüggő társadalmi mobilitása nem csupán egyéni képességek kérdése, hanem a családi és intézményi szocializáció összetett kölcsönhatásának eredménye (Durst et al., 2022). A nyelvi és szociokulturális különbségek nem hiányként, hanem eltérő szocializációs mintázatokként értelmezhetők, amelyek megfelelő pedagógiai közvetítéssel erőforrássá alakíthatók.

A bikulturális szocializáció támogatása, valamint az ezt elősegítő szereplők – köztük a családok, a pedagógusok és a közösség iskolai tapasztalatokkal rendelkező tagjai – kulcsszerepet játszhatnak az inkluzív oktatási környezet kialakításában. A pedagógusképzés felelőssége, hogy a hallgatók olyan nevelésszociológiai tudással és szemlélettel lépjenek a pályára, amely képessé teszi őket a társadalmi különbségek értelmezésére és az esélyegyenlőséget szolgáló pedagógiai gyakorlatok alkalmazására.

Felsőoktatásban tanuló cigány/roma hallgatók körében végzett kutatás

Tanulmányunk empirikus része egy olyan átfogó kutatás egy szeletét emeli ki (Varga et al., 2025), melynek 2023-as adatfelvételében a magyarországi Roma Szakkollégiumi Hálózat intézményeinek (N = 11) hallgatói vettek részt. A kérdőíves kutatás online hozzáférés alapú volt, nyílt és zárt végű elemekből állt. A kérdések az egyetem és a roma szakkollégium megélésével kezdődtek, ezt követte a közoktatási és felsőoktatási tapasztalatok feltárása, majd a jövőről alkotott elképzeléseikről kérdeztük válaszadóinkat. A kérdőív demográfiai adatok felvételével zárult. A kvantitatív adatainkat leíró statisztikák mentén elemeztük, nyílt végű adatainkat tartalomelemzési eljárás során kódoltuk. A kvalitatív adatelemzés során három független kódoló vett részt az adatok feldolgozásában.

A tanulmányunk elméleti részében felvázoltak mentén a következő kérdésre keressük a választ: *a bikulturális (cigány/roma) egyetemi hallgatók milyen támogatásokat és nehézségeket említenek az egyetem felé vezető úton, és ebben milyen módon jelenik meg a család és az intézményes környezet?*

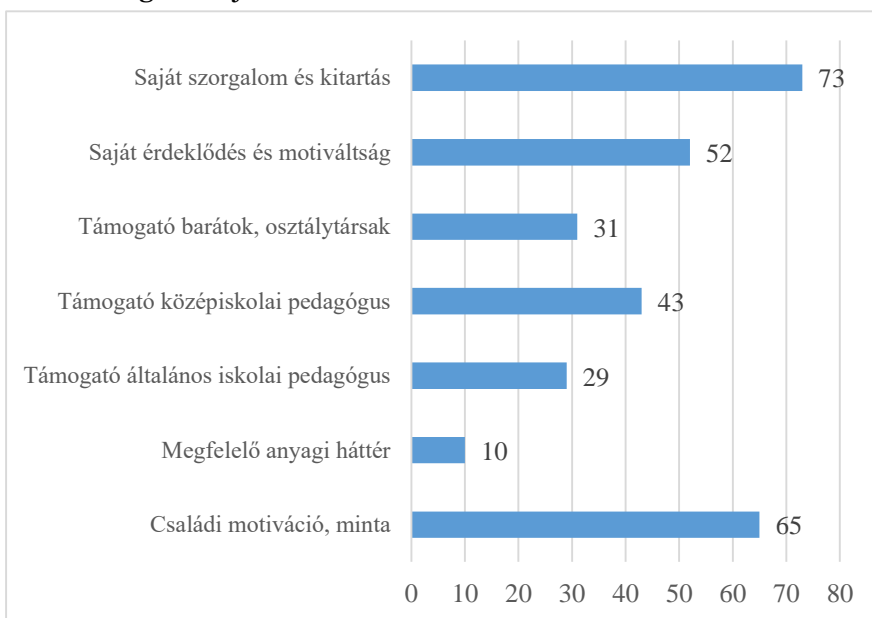
A kérdőívet valamennyi 2022/2023-as tanévben tagként regisztrált roma szakkollégista (N = 300) megkapta és 182 fő töltötte ki. Saját bevallás alapján 108 cigány/roma fiatal van a válaszadók között – némiképp több nő, mint férfi. Közülük 98 főt (90,7%) tekintünk szociálisan hátrányos helyzetűnek, mert a család alacsony jövedelme alapján kaptak támogatást (N = 88) és/vagy mindkét szülőnek alacsony az iskolai végzettsége. Lakóhelyük típusa jellemzően kistelepülés (falu 57,4%; kisváros 32,4%), ahol a közszolgáltatások nehezebben érhetőek el, mely a hátrányok halmozódását erősíti. Jelen elemzésünk ennek a 108 roma fiatalnak a válaszaire támaszkodik (1. táblázat).

1. táblázat. A kérdőívet kitöltő cigány/roma egyetemisták jellemzői (N = 108)

Változó	Kategória	Fő	%
Neme	férfi	49	45,37%
	nő	57	52,78%
	nincs adat	2	1,85%
Kapott gyerekkorában családja szociális támogatást?	igen	88	81,48%
	nem	20	18,52%
Lakóhelye	falu	62	57,41%
	kisváros	35	32,41%
	nagyváros	11	10,19%
Anya végzettsége	alapiskola	48	44,44%
	szakma	33	30,56%
	érettségi	17	15,74%
	diploma	10	9,26%
Apa végzettsége	alapiskola	44	40,74%
	szakma	44	40,74%
	érettségi	13	12,04%
	diploma	7	6,48%

Eredmények

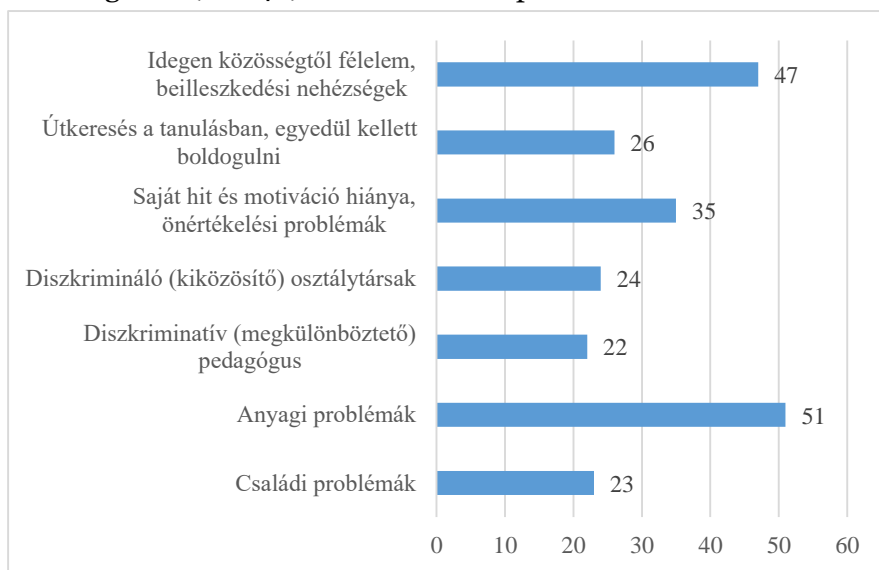
A kérdőív első kérdése arra kereste a választ, hogy az általános és középiskolai időszakban kik és milyen tényezők segítettek a válaszadó fiatalot abban, hogy sikeresen eljusson az egyetemig (1. ábra). A felsorolásból több is választható volt, így az összesen jelölt 303 támogatás közül a belső erők (szorgalom, kitartás, motiváció) együttesen kapták a legnagyobb számosságot (N = 125). A belső erők hangsúlyos megjelenése nem értelmezhető a társas és intézményi kontextustól függetlenül. Az aspirációk és a kitartás mögött feltételezhetően korábbi családi és pedagógusi megerősítések állnak, amelyek a szocializáció során interiorizálódtak (Bourdieu, 1986; Yosso, 2005), a deficitmegközelítés helyett a tehetséggondozó szemléletet mutatva. Az iskolában elérhető támogatások (kortársak és pedagógusok) együttesen 74 esetben szerepeltek, míg a családi motivációt, mintaadást 65 válaszadó jelölte meg. Ez azt jelzi, hogy bár sok esetben érzékelték iskolai és családi támogatást is a roma egyetemisták, ennek ellenére nagyobb mértékben kellett a maguk erejére támaszkodni.



1. ábra. Az általános és középiskolai időszak támogatásai (N = 303)

A következő kérdéscsoport arra irányult, hogy az általános és középiskolai időszakban kik és milyen tényezők okoztak nehézséget, illetve mi hátráltatta a válaszadót abban, hogy az egyetemig eljusson (2. ábra). A hátrányok (összesen 228) említése közül a válaszadók

mintegy fele (N = 51) az anyagi nehézségeket jelölte meg, melyeket számosságában (N = 48) a beilleszkedési problémák követnek.



2. ábra. Az általános és középiskolai időszak nehézségei (N = 228)

A kérdőívben a válaszadók kifejtették a jelenük megélését: ki és milyen tényezők segítik őket abban, hogy minél pozitívabban éljék meg a társadalmi mobilitással járó nehézségeket? A narratívák számszerűsítése szerint a roma szakkollégium szereplőit (oktatók, diákok) és szolgáltatásait említették legtöbbször (29,7%), ezt követték az énerőre (18%) és a családra (15,5%) vonatkozó említések. Az alábbi tipikus idézetek illusztrálják mindezt:

„A családi biztatás mindenképpen, illetve a barátok a szakkollégiumi közösség (segít). Ha ezek nem lennének, valószínű én sem tartanék ott, ahol éppen vagyok. Hiszen sokszor elbizonytalanodtam a jövőmmel kapcsolatban, de ők jó útra tereltek.”

„A társadalmi mobilitással járó önbizalomhiányt a tutorom és az oktatóimmal való beszélgetés segít leküzdeni. A tutorom segít abban, hogy tudjam azt, hogy cigányként is értékes és szerethető ember vagyok, és helyem van az egyetemen.”

Mindez arra utal, hogy nemcsak az alap- és középszintű oktatásban, hanem a felsőoktatási tanulmányok során is fontos egy olyan befogadó környezet – jelen esetben a roma szakkollégium –, amelynek közössé-

gében megjelennek a támogató szereplők, a hasonló utat bejáró kortársak, valamint az oktatói szerepükön túlmutató segítő pedagógusok. Ez a közeg nem csupán tanulmányi támogatást nyújt, hanem identitásmegerősítő funkcióval is bír: lehetőséget teremt a kulturális önazonosság megélésére és a bikulturális kompetencia tudatos fejlesztésére. Ily módon a felsőoktatási intézmény nem az asszimiláció terepeként, hanem a társadalmi mobilitást és kulturális önmegerősítést egyszerre támogató szocializációs térként jelenhet meg.

Konklúzió

Kutatásunk rámutat arra, hogy a cigány/roma egyetemisták életútja a családi és intézményi szocializáció összetett kölcsönhatásában formálódik. A bikulturális szocializáció nem szükségszerűen hátrányforrás, hanem megfelelő pedagógiai közvetítéssel erőforrássá alakítható. Az inkluzív intézményi környezet és a támogató pedagógusi attitűd kulcsszerepet játszik abban, hogy a társadalmi mobilitás ne identitásvesztéssel, hanem az identitás megerősödésével járjon.

Ajánlás

Podráczky Judit szakmai jelenlétét a bölcsesség, a nyitottság és az együttműködésre épülő gondolkodásmód teszi különösen értékesé. A vele folytatott közös munka során mindvégig érzékelhető volt az a szakmai igényesség, emberség és kiegyensúlyozott szemlélet, amely a neveléstudományi párbeszédet egyszerre teszi tartalmassá és termékennyé. Podráczky Judit munkássága és szakmai példája fontos ösztönzést jelent mindazok számára, akik a pedagógusképzés, a kora gyermekkori nevelés és az inkluzív szakmai gondolkodás területén dolgoznak. E tanulmány szakmai kapcsolatunk elismeréseként készült Podráczky Judit tiszteletére.

Irodalom

- Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015–1050. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x>
- Boros, J., Bogdán, P., & Durst, J. (2021). Accumulating Roma cultural capital: First-in-family graduates and the role of educational talent support programs in Hungary in mitigating the price of social mobility. *Szociológiai szemle*, 31(3), 74–102.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2002). Habitus. In J. Hillier & E. Rooksby (Eds.), *Habitus: A Sense of Place* (pp. 27–34). Ashgate Publishing.
- Chen, X., & Padilla, A. M. (2019). Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model. *Frontiers in Psychology, 10*, 2122. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02122>
- Csovcsecs, E. (2002). Oktatás a „C” osztályban. A cigány gyerekek iskolai kudarcainak okairól. *Vigilia, 67*(9), 656–666.
- De Anda, D. (1984). Bicultural socialization: Factors affecting the minority experience. *Social Work, 29*(2), 101–107. <https://doi.org/10.1093/sw/29.2.101>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction*. NYU Press.
- Durst, J., Nyíró, Zs., & Bereményi, Á. (Eds.). (2022). *A társadalmi mobilitás ára*. Gondolat Kiadó – Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Edgerton, J. D. & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education, 12*(2), 193–220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Fehérvári, A. (2023). The role of teachers’ views and attitudes in the academic achievement of Roma students. *Journal for Multicultural Education, 17*(3), 253–264. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104>
- Forray, R. K., & Hegedűs, T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Új Mandátum*.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Heltai, J. I., Tarsoly, E., Jenei, K., Turó, Z., Ábri, I., Kerekesné Lévai, E., Lakatos, E., Lakatos Józsefné Balogh, R., Lakatos, S. Z., Lakatos, M., Makula Attiláné Rostás, M., Opre Csabáné, I., Tokár Zoltánné, K., Szabóné Balázs, B., & Szántóné, E. (2023). Sibbolethek: Beszédünk társadalmi tétjei. Egy részvételi etnográfiai kutatás eredményeiből. *Nyelvtudományi Közlemények, 119*, 187–213. <https://doi.org/10.15776/NyK.2023.119.7>
- Kende, A. (2021). Comparative overview of the capacity of the education systems of the CEE countries to provide inclusive education for Roma pupils. *Working Papers Series, 2021/3*. CEU Democracy Institute. <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3306/cps-working-paper-educ-comparative-overview-roma-2021-corr.pdf>

- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). *A roma és nem roma tanulók teszt eredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. MTA KRTK.
- Orsós, A. (2019). Kettős kisebbségben – cigánynak már nem cigány, magyarnak még nem magyar. In F. Arató (Ed.), *Áttekintés: Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból* (pp. 93–104). Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Orsós, A. (2023). Ismeretek a cigány, roma népeességről – a translétör szemével. In I. Takács (Ed.), *Pszichopedagógia* (pp. 184–196). Flaccus Kiadó Kft.
- Pári, A. (2024). Role of the family in the socialisation of children: Relevant sociological research in Hungary. *European Integration Studies*, 20(1), 139–167. <https://doi.org/10.46941/2024.1.6>
- Phinney, J. S., & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in Bicultural Identification Among African American and Mexican American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), 3–32. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0701_2
- Réger, Z. (1995). Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 5(24), 102–106.
- Safa, M. D., & Umaña-Taylor, A. J. (2021). Biculturalism and adjustment among U.S. Latinos: A review of four decades of empirical findings. *Advances in child development and behavior*, 61, 73–127. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.05.002>
- Soós, E., & Podráczky, J. (2025). Exploring the practices and habits of mothers in raising and caring for young children, with particular regard to health education and health literacy. *Gyermeknevelés*, 13(2), 160–174. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.2.160.174>
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. Guilford Publications.
- Tóth, N. (2023). Teacher's perception about the school performance of Roma students. *Különleges Bánásmód Folyóirat*, 9(4), 139–146. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.139>
- Varga, A., & Bereményi, Á. (2026). Navigating Bicultural Ecologies: Schooling and Life Chances in Roma Communities. *European Journal of Education*. (megjelenés előtt)
- Varga, A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In A. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Varga, A. (2024). „A családomból én voltam az első...”: Cigány, roma fiatalok iskolai útja és lehetőségei a rendszerváltás után. *Oktatás és társadalom* (13). Gondolat Kiadó.

Varga, A., Horváth, G., Orsós, A., & Trendl, F. (2025). A roma szakkollégiumok szerepe a felsőoktatásban a hallgatók percepciói alapján. *Különleges Bánásmód*, 11(3), 97–114.

<https://doi.org/10.18458/KB.2025-3.97>

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.

<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Szerzők

Orsós Anna, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Nevelés-
tudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék.

Varga Aranka, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalom-
tudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék.

