



7. Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény

PERPÉK ÉVA – FEKETE ATTILA

Kutatások sora igazolja, hogy az otthoni nevelési környezet és a gyermek iskolai teljesítménye között pozitív összefüggés van. A tanulmány ezt az összefüggést vizsgálja a különböző családtípusokban az általános iskolások körében 23 leghátrányosabb helyzetű (LHH) térségben. Elemzett adataink kérdőíves adatgyűjtésből származnak, amely a gyermekes családok körében folyt 2013-2014-ben. Az eredmények minél sokrétűbb értelmezésére - kiegészítésként - a terepen készült interjúk egy részét is felhasználtuk. A gyermekes családokra reprezentatív mintánkba az országos átlagnál lényegesen több szegény és roma család került, így adekvát képet kaphatunk arról, hogyan befolyásolja a nevelést és a tanulói sikerességet a család anyagi helyzete és etnikai hovatartozása a legelmaradottabb területeken.

Számos hazai kutatás rámutatott, hogy a roma tanulók gyengébben teljesítenek az iskolában, mint nem roma társaik, ennek magyarázata pedig a rosszabb társadalmi-gazdasági státuszban keresendő. A szakirodalom alapján tehát azt várjuk, hogy alapvetően a család jövedelmi viszonyai határozzák meg a tanulmányi előmenetelt az elmaradott kistérségekben is. A nemzetközi kutatási eredmények egy részének fényében ugyanakkor joggal feltételezhetjük, hogy az otthoni nevelési környezet egyes elemei nemcsak a szegénységgel függnek össze, azt erőteljesen befolyásolja a gyermek szűkebb és tágabb szocializációs közege, egy ebben a közegben elterjedt és elfogadott nevelési kultúra, parenting. A parenting pedig módosíthatja a család anyagi helyzetének hatását az általános iskolások teljesítményére. Elemzésünkben külön vizsgáltuk az anyagi ráfordítást igénylő és nem igénylő nevelési tényezőket. Eredményeink szerint az anyagi áldozatot nem igénylő nevelési tényezőkben közel áll egymáshoz az egyes családtípusok nevelési gyakorlata. A legnagyobb eltéréseket éppen az olyan, anyagi ráfordítást és előzetes szervezést igénylő tételekben tapasztaltuk, amelyek összhangban vannak az iskolai elvárásokkal és közvetlenül javíthatják az iskolai teljesítményt. Azt találtuk, hogy a tanulmányi eredményt legerősebben az befolyásolja, hogy a szülők milyen iskolai végzettséget várnak el a gyerektől.

Elméleti és kutatási előzmények: az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők

Fontos hangsúlyozni, hogy a családi háttér és az ezzel összefüggő nevelési környezet nem az egyetlen tényező, amely meghatározza az iskolai teljesítményt. A kutatások – közöttük a hazai kompetenciamérés - számba vesznek olyan egyéb releváns tényezőket, mint az iskola típusa és képzési formája, területi elhelyezkedése, a település jellege⁶⁸, az osztály és az iskola etnikai összetétele stb. Ezzel az iskolarendszer vagy az iskolai szegregáció teljesítményre gyakorolt, családi impulzusokra ráakódó hatása is mérhetővé válik. A tanulók teljesítményét differenciálják továbbá olyan egyéni tényezők alapján

⁶⁸ A különböző iskolatípusok például: általános iskola, szakiskola, hat- vagy nyolcosztályos gimnázium; tagozatos-nem tagozatos iskola. Az iskolák között különbséget tehetünk még területi alapon közigazgatási egységek (régión, megye, járás) vagy településtípusok (faluk, város, járási székhely, megyeszékhely, Budapest) szerint is.



is, mint a nem illetve a gyermektől elvárt vagy remélt iskolai végzettség. Ezeken felül az említett tényezők kombinációját is bevonják az elemzésekbe (Országos Kompetenciamérés 2014). Abban azonban a kutatók nagy része egyetért, hogy a tanulók eredményességét a családi háttér, a gyermek szocioökonómiai környezete befolyásolja a legerőteljesebben. A kutatásoknak van ugyanakkor egy olyan vonulata, amely az otthoni nevelési környezet, a családi kultúra, a parenting felől közelíti meg a kérdést.

Otthoni nevelési környezet, parenting

Több kutatás rámutatott, hogy a(z otthoni) nevelés(i környezet, parenting) és a gyermek iskolai teljesítménye (kulturális tőke) között pozitív összefüggés van. A családtagok rendszeres együttléte, interakciója a családon belüli *társadalmi tőke* egyik fontos forrása is egyben (Coleman 1988). A családtagok együtt töltött idejét a – negatív vagy pozitív töltetű – családi integráció vagy kohézió (Harcsa 2014, Angell 1936, Olson et al. 1979, Leslie, Tucker 1993) indikátoraként is használják. A tágabban értelmezett nevelés vagy családi szocializáció pedig *kulturális tőke*ként definiálható, illetve azzá konvertálható (Bourdieu 1997).

A családi környezet és az iskolai teljesítmény összefüggését vizsgáló kutatásokat más-más szempontból összegzi érzékletesen Pusztai (2009) és Kertesi, Kézdi (2012). Az emberi és társadalmi tőke kutatások közül valószínűleg James S. Coleman kutatásai a legismertebbek. Coleman a családon belüli társadalmi tőke (és részben a pénztőke és emberi tőke) iskolai eredményességre gyakorolt hatását többek között 1988-ban publikált tanulmányában vizsgálta. Coleman mellett érvel, hogy az emberi tőke nem adható tovább a társadalmi tőke közvetítése nélkül. A családon belüli társadalmi tőke pedig a szülők és gyermekek közötti kapcsolatban ölt testet. Tulajdonképpen abban az időben és a figyelemben ragadható meg, amit a szülők - elsősorban az anya - a gyerek(ek)re fordítanak. Coleman eredményei szerint a családon belüli - és az azon kívüli - társadalmi tőke növeli a középiskolai tanulók teljesítményét, kulturális tőkéjét. Vagyis azokban a családokban, ahol mindkét szülő jelen van, kevés a gyermek (így egy gyerekre több figyelem jut) és az anya elvárja a gyerektől a továbbtanulást, kisebb az iskolaelhagyás, a hiányzás esélye (Coleman 1988)⁶⁹. Coleman elméletével szemben azóta több kritika is felmerült, ezekre a következő részben térünk ki.

Nem újkeletű megállapítás, hogy a különböző háttérű családokban különböző elvek és elvárások mentén nevelik a gyermekeket. Ebben a témában többek között Annette Lareau végzett három fázisból álló, interjúkon és megfigyelésen alapuló kutatást, amelyben 8-10 éves, fekete és fehér amerikai gyerekeket és

⁶⁹ Coleman empirikus adatai a High School and Beyond kutatás 4000 amerikai állami iskolába járó diákjára vonatkoznak. Független változóként a 10. és 12. osztály tavasza közötti kimaradási rátát használta súlyozott logisztikus regressziós modellben. A társadalmi tőkét mérő magyarázó változóként szerepeltette a következőket: a) egy vagy két szülő jelenléte (a szülők hiányát strukturális hibának vélte); b) testvérek száma (a társadalmi tőke és az egy gyermekre fordított idő a testvérek számával fordítottan arányos); c) a szülők és gyermekek egymáshoz viszonyított száma, aránya (két szélső érték: két szülő és egy testvér, egy szülő és négy testvér); d) az anya elvárja-e gyermekétől, hogy egyetemre menjen vagy nem; e) a három tényező (szülők, testvérek, továbbtanulás) együtt. Az eredmények azt mutatják, hogy az iskolából való kimaradás esélyét valóban növeli a szülők hiánya, a testvérek magas száma, valamint az, ha az anya nem várja el gyermekétől, hogy továbbtanuljon. (Coleman 1988).



azok családjait vizsgálták. Lareau (2002) kimutatta, hogy a középosztálybeli családok – etnicitástól függetlenül - az ún. „összehangolt művelés” hívei. Ezen családokban a szülők arra törekszenek, hogy gyermekeik képességeit a szervezett szabadidős tevékenységeken keresztül bontakoztassák ki. Ezek általában idő- és energiaigényes elfoglaltságok a család, elsősorban az anyák számára. A meggyőző nevelési stílusban fontos a szerepe a beszélgetésnek, érvelésnek, meggyőzésnek. Ehhez képest a munkásosztálybeli és a szegény szülők a spontán *természetes növekedés* elvét vallják. Eszerint a gyermek fejlődéséhez „csupán” az alapvető feltételeket (étel, biztonság, szeretet) kell biztosítani. Ezek a gyerekek tekintélyelvű nevelést kapnak, több a nem szervezett szabadidejük, intenzívebb a kapcsolatuk a nagycsaládjukkal⁷⁰.

A kutatási eredmények alapján az sem vitás, hogy a család társadalmi státusával összefüggő nevelés hatást gyakorol a gyermek iskolai teljesítményére. A Lareau-féle meggyőző nevelési stílus hatását tesztelte például Bodovski és Farkas (2008). Eredményeik egyrészt megerősítették, hogy a szülők társadalmi-gazdasági státusa és nevelési stílusa között pozitív összefüggés van. Másrészt kimutatták, hogy az összehangolt művelésben részesült gyerekek teljesítménye jobb. A jobb teljesítmény az olvasási teszteredményekben és a nyelvre és írásra vonatkozó tanári értékelésekben is megmutatkozik. Az összehangolt művelést egy 29 ítemes skálával mérték, amelyben a szülői felelősségről, a gyermek szabadidejéről, a szülő és az iskola közötti kapcsolatról és a gyermek könyveinek számáról kérdezték a szülőket. Elemzésükbe bevonták továbbá a szülők várakozásait a gyermek iskolai végzettségét illetően, a tanár gyermekről és családjáról alkotott véleményét és néhány szociodemográfiai változót.

A család osztály-hovatartozása, a nevelés és az iskolai teljesítmény (matematikai és olvasási pontszámok) összefüggését érzékletesen mutatta ki továbbá Roksa és Potter (2011). Modelljükben a vizsgált családokat négy osztályba sorolják: a stabil közép, új közép, stabil munkás és új munkás osztályokba. Eredményeik szerint a legmagasabb státusú, stabil középosztálybeli családok gyerekeinek a legjobb az iskolai teljesítménye, az alacsony státusú stabil munkásosztálybelieknek pedig a legrosszabb. A kutatók az iskolai előmenetelben megmutatkozó különbségek egy részét a nevelésbeli – valamint a családi erőforrásokban megmutatkozó - különbségeknek tulajdonítják (Roksa - Potter, 2011:314). A nevelés sokféleképp konceptualizálható, erre ők három tényezőt használnak, ezek a kulturális tevékenységek, a Lareau-féle összehangolt művelés⁷¹ és az anya elvárásai a gyermek iskolai végzettségét illetően.

Már többször utaltunk rá, hogy a gyermekek megfelelő szocializációjához nélkülözhetetlen a minőségi családi együttlét. A közös kulturális eseményeken kívül ilyen együttlét még például a családi étkezés vagy a meseolvasás. A családi körben elköltött főétkezések nemcsak a kommunikáció színterei, de egyes

⁷⁰ A Lareau-féle nevelési típusok tehát a gyerekek szabadidő eltöltési szokásait is befolyásolják. Erről lásd még pl. Zeller (2016).

⁷¹ A szerzők a magas kulturális tevékenységeket (múzeum, koncert) vonták be az elemzésbe. Az összehangolt művelést Lareaut követve a gyerek szervezett, tanórán kívüli tevékenységeivel és a szülő iskolai eseményeken való részvételével (önkéntesség, rendezvények, szülő-tanár egyesületi vagy PTA találkozók, beszélgetés osztályfőnökkel, tanárokkal) mérték (Roksa - Potter, 2011:303).



kutatási eredmények szerint a gyermekkori elhízás esélyét is csökkentik (Anderson, Whitaker 2010)⁷². Azt is kimutatták, hogy azon gyerekek írás-olvasás és kommunikációs készségei fejlettebbek, akiknek a szülők óvodás korukban és korábban rendszeresen olvastak mesét, könyvet nézegettek, mondókáztak velük. A szülői nevelési gyakorlat több elemére a PISA-felmérésekben is rákérdeztek. A magyarországi adatokból az derül ki, hogy azok a gyerekek, akiknek kiskorukban olvastak mesét, jobb szövegértési eredményeket értek el. A többet mesélő szülők pedig jobbmódúak voltak. Újra bebizonyosodott, hogy a nevelési szokásokat erőteljesen befolyásolja a család szocioökonómiai helyzete (OECD 2010, Kertesi - Kézdi 2012). Kérdőíves felmérésünkben az említett családi szabadidős tevékenységekről, étkezésekről és mesélésről is szerepeltettünk kérdéseket.

A fentebb bemutatott kutatások tehát az otthoni nevelési környezetre, a családi kultúrára, a parentingre helyezik a hangsúlyt, ezzel összefüggésben térnek ki a család szocioökonómiai háttérének szerepére. Coleman idézett kutatására ez nem igaz, elemzésének központi eleme a család szerkezete és az otthoni nevelési kultúra volt, a család gazdasági-társadalmi helyzetét nem vonta be az elemzésbe. Sőt, arra is utal, hogy az alacsony iskolai végzettségű, kevés emberi tőkével rendelkező családokban is lehet magas a társadalmi tőke és ez javíthatja a gyermek iskolai teljesítményét, növelheti emberi tőkéjét. Elméletével szemben egyebek mellett az merült fel kritikaként, hogy a családi társadalmi tőke nem egymagában és közvetlenül „felelős” az iskolai sikerességért (Pusztai 2009). A családon belüli társadalmi tőke ugyanakkor kisebb-nagyobb mértékben képes kompenzálni a nemzetiségből és társadalmi státusból eredő hátrányokat (McNeal 1999), illetve „*mérsékli a kulturális tőke újratermelődésének faji- és osztálydeterminizmusát*”. (Pusztai 2009:38). Hasonló eredményre jutottak Meier (1999) és Teachman et al. (1996) is, akik azt emelik ki, hogy a családi társadalmi tőke (a gyerekek és szülők közötti szoros kapcsolat, interakció, közös időtöltés, tevékenység) az a csatorna, amely közvetíti a szülők anyagi (gazdasági) és emberi tőkéjét a gyerekek felé⁷³. Ez a megközelítés Bourdieu elképzeléséhez is közel áll.

Pierre Bourdieu (1997) a nevelést beruházásnak, a kulturális tőke rejtett és leplezett átadásának tekinti a családon belül. Bourdieu a „beruházás” kifejezést használva az emberi tőke iskola (Schultz, Becker 1964) szóhasználatát követi, egyszersmind kritizálva az elméletet, és kiterjesztve azt a formális oktatáson kívülre. Bourdieu szerint mind az oktatási rendszer, az iskola (Bourdieu 1978), mind az otthoni „nevelési rendszer”, a család átörökíti a fennálló társadalmi struktúrát, az egyenlőtlenségeket. A családi nevelés Bourdieu tőkefajtái közül leginkább a gyermek belsővé tett, elsajátított, inkorporált kulturális tőkéjét alakítja. A hosszú ideig tartó nevelés révén a gyermekben egyfajta, a család anyagi, kulturális és társadalmi hovatartozását is hordozó habitus alakul ki. A belsővé tett kulturális tőke, mint minden más tőkefajta átváltható gazdasági és társadalmi tőkére. Bourdieu elméletében kiemelt

⁷² Hasonló befolyásoló tényezők voltak még: elegendő mennyiségű alvás és korlátozott tévénézés/számítógép használat.

⁷³ A kritikák másik része a testvérek szerepét illetően fogalmazódott meg. Pusztai (2009:41) a következőket jegyzi meg: „... a többgyermekes családstruktúrának akár haszna is lehet, hiszen több gyermek zárt, egységes normákra alapozott bizalmas kapcsolatával, az iskolára vonatkozó hasznos információk áramoltatásával nagyobb társadalmi tőkét biztosíthat a tanulónak.” Coleman megállapításával ellentétben tehát a testvérek számával párhuzamosan az adott diák emberi tőkéjének is növekednie kellene



jelentőségű a családi körben, a gyerekekkel töltött, „gazdasági kényszerektől mentes” idő. Ez a szabadidő szavatolja ugyanis a kulturális tőke átadását a családban. A szabadidő - elsősorban az anyáé - Coleman elméletében is kulcsfontosságú a családi társadalmi tőke kialakításában és fenntartásában.

HOME

A nemzetközi kutatási gyakorlatban az ún. HOME (Home Observation for Measurement of the Environment) skála az egyik legelterjedtebb mérőeszköz az otthoni nevelési környezet és a szülői attitűdök feltérképezésére. A HOME indexet Robert H. Bradley és Bettye M. Caldwell dolgozta ki (Bradley, Caldwell 1984, Bradley et al. 1988b). A HOME egyes életkori alkálai⁷⁴ tulajdonképpen megmutatják, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a gyermeki fejlődésre kiemelten hatnak.

A HOME index megalkotása óta számos normalizálási, standardizálási és felülvizsgálati folyamaton esett át (lásd pl. Bradley 1994, Bradley, Corwyn és Whiteside-Mansell 1996, Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo és Coll 2001). A HOME skálának létezik egy rövidített, 53 itemes változata, amelyet például az USA-ban a National Longitudinal Survey of Youth felmérésekben⁷⁵ alkalmaznak a 15 év alattiakra négy korcsoportban. A rövidített változat a gyermekek kognitív stimulációját és érzelmi támogatását az életkornak megfelelő kérdésekkel méri a családban. A kognitív jellegű kérdések a gyermek/család lakókörnyezetére, játékaira, könyveire, olvasási, tanulási-tanítási, szabadidő eltöltési szokásaira vonatkoznak. Az érzelmi támogatás-itelemek a családi együtt étkezésre, a gyermekkel való beszélgetésre, gyereknevelési attitűdökre, elvekre és szokásokra, a gyermekkel szembeni elvárásokra, a családtagokkal együtt töltött időre kérdeznak rá. Kiegészítő indikátorokat fejlesztettek ki továbbá a városi szegény gyerekek otthoni környezetének felmérésére (Ertem et al. 1997). A HOME-nak vannak mind megkérdezésen, mind megfigyelésen alapuló kérdéscsoportjai. A kérdezett az anya, emellett a gyermek nevelési környezetét a kérdezőbiztos is értékeli.

A HOME-indexet alkalmazó kutatások jellemzően hat év alatti gyermekeket vizsgálnak és általában pozitív kapcsolatot fedeznek fel a HOME-pontszámok és a gyermek teljesítménye között. Jelen kutatás szempontjából fontos megjegyzés, hogy Bradley és Corwyn (2005) is azt állítja, hogy relatíve kevés azon elemzések száma, amelyekbe iskolás korú gyermekek családját vonják be. Az említett szerzők 2005-ben részletesen áttekintették azokat a világszerte végzett kutatásokat, amelyekben alkalmazták a HOME skálát. Tanulmányukkal a kulturális különbségek és társadalmi-gazdasági helyzet nevelésben (parenting) betöltött szerepére mutatnak rá. Az áttekintett kutatási eredmények szerint a családoknak Afrikától Európáig és Ázsiától Amerikáig vannak bizonyos közös alapelveik arról, hogy a szülőknak mit kell megadniuk a gyermekeknek, és hogy a szülők hogyan készítsék fel utódaikat arra, hogy a társadalom hasznos tagjai legyenek. További konzisztens eredmény Bradley és Corwyn szerint, hogy a család

⁷⁴ A skála négy korcsoportra vonatkozóan tartalmaz kérdéseket: 0-2 évesek (Infant/Toddler változat, 45 item), 3-5 évesek (Early Childhood/Preschool változat, 55 item), 6-9 évesek (Middle Childhood/Elementary változat, 59 item) és 10-14 évesek (Early Adolescent változat, 60 item).

⁷⁵ A felmérés kérdéseit lásd: <https://www.nlsinfo.org/content/cohorts/nlsy79-children/other-documentation/codebook-supplement/appendix-home-sf-scales>



társadalmi-gazdasági helyzete összefüggésben áll a HOME pontszámokkal, különösen igaz ez a szülők iskolázottságára és a család jövedelmi helyzetére. Ugyanakkor, a kulturális különbségek és egyéb kontextuális változók is hatnak arra, hogy a társadalmi-gazdasági státus mennyire befolyásolja a családi nevelési környezetet. Erre példaként Bahrein esetét hozzák fel, ahol a születési sorrend volt az a változó, amelyik a legerősebben korrelált a HOME pontszámokkal. További közvetítő változó az, hogy az anya modern vagy tradicionális nevelési elveket vall-e. A modernebb anyák Európában, Ázsiában és Afrikában is érzékenyebben, kevésbé büntetően és stimulálóbban viselkedtek gyermekeikkel, mint a tradicionálisabbak. Így egy dél-afrikai népcsoport körében például a szülői aspirációk és a gyerekek iskolai teljesítményét támogató viselkedés befolyásolta a családi helyzet és a HOME-eredmény összefüggését. Bradley és Corwyn szerint a nyugati társadalmakra jellemző általános tapasztalat, hogy a gyermeki kompetenciák (ki)fejlődését és ezáltal a jobb teljesítményt elősegíti az otthoni stimuláció; valamint a gyermekek jóllétét növeli, ha a szülők felismerik és kielégítik gyermekeik valódi igényeit (parental responsiveness). (Bradley - Corwyn 2005:474-475).

Hazai kutatási eredmények dióhéjban

A magyarországi kutatások nagy hangsúlyt fektetnek a tanulói eredményesség és a család társadalmi-gazdasági helyzetének összefüggéseire. Az eredmények évtizedek óta igazolják, hogy a családi háttér jelentősen befolyásolja a gyerekek iskolai pályafutását (Gazsó 1976, Ferge 1980). A szülők iskolázottsága és foglalkozása ugyanis szoros összefüggésben áll a gyerekek iskolai teljesítményével. Róbert (2004) azt emeli ki, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar gyerekek – olvasási és szövegértési - kompetenciája erőteljesebben függ össze a családi háttérrel. A szerző következtetéseit az OECD által támogatott PISA 2000 eredményeiből vonta le. Ugyanez olvasható ki a későbbi PISA-adatokból (PISA 2009, PISA 2012) is. A teljesítmény és a családi háttér összefüggése különösen szembeötlő, amikor iskolák közötti eredménykülönbségeket vizsgálunk. Egy iskolán belül ugyanis eleve kisebb a különbség a tanulók tudásszintje és társadalmi háttere között. A társadalmi hátrányok iskolai újatermelődése tehát lényegében évtizedek múltán is jellemző a magyar társadalomban. Ezt az állítást a legfrissebb és a korábbi országos kompetenciamérés eredményei egyaránt alátámasztják. A 2014-es eredmények szerint a jobb családi háttérű családok gyermekei mindhárom - hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos - korosztályban magasabb pontszámokat érnek el mind matematikából, mind szövegértésből. A különbség pedig már a legfiatalabb vizsgált korcsoportban megjelenik. Az otthoni környezetet a kompetenciamérésekben a nemzetközi standardokhoz hasonló családháttérindex-mutatóval és változónként külön-külön is mérik. A családháttér-index tartalmazza az apa és az anya iskolai végzettségét, az otthon található könyvek számát, a gyerek könyveinek számát, a számítógép jelenlétét a családban, valamint 2013-tól a gyerek halmozottan hátrányos helyzetét.

A kompetenciamérések eredményei területi egyenlőtlenségeket is mutatnak. Az általunk vizsgált, komplex programokkal fejlesztendő/fejlesztett 23 térségben a kompetenciapontszámok mindkét területen alacsonyabbak az országos átlagnál. Az elmaradás különösen a szövegértési pontszámokban



szembeötlő. A 2014-es kompetenciamérés telephelyi szintű, 8. osztályosokra vonatkozó adatai szerint a szövegértés átlagpontszám az országban 1557, a 23 „Gyerekesély” térségben 1469. (Matematikából a megfelelő pontszámok 1617 és 1558.) Kijelenthető továbbá, hogy az országos átlaghoz képest az LHH térségek általános iskoláiban nagyobb a helyi gyerekek és kisebb a bejárók aránya. Az elmaradott kistérségek iskoláinak „bezáródásán” kívül jellemző, hogy a szegregálódó településekről a gyerekeket más körzetek iskoláiba járatják a mobilabb szülők. (Kiss 2016).

Az általunk vizsgált 23 LHH térségben a helyi iskolába járó, immobil gyerekek között jóval magasabb a romák aránya; ezek a helyi iskolák pedig rosszabb minőségűek. Az „elhordást” az etnicitás mellett számos egyéb tényező befolyásolja, így például az anya iskolai végzettsége, az iskola etnikai összetétele, az intézmény szubjektív megítélése („magas a romák aránya”, „sok az erőszakos, verekedő gyerek”). A 2014-es kompetencia eredményekből pedig világosan látszik, hogy azokban az iskolákban, ahova magasabb arányban járnak roma gyerekek, az országos átlaghoz képest gyengébben teljesítenek a tanulók. Az ezen iskolákban mért pontszámok közötti eltérés nagyobb – a szocializációs különbségeket erőteljesebben mérő - szövegértésből, mint matematikából (MTA 2013-2014-es és OKM 2014-es telephelyi, 8. osztályosokra vonatkozó adatok alapján Kiss 2016).

A család szociokonómiai háttérének vizsgálatához képest Magyarországon kevesebb figyelem irányult az otthoni nevelési kultúra, a parenting kutatására. A HOME indexet, pontosabban a rövidített HOME kamaszkori alsóskáláját nagy mintán a TÁRKI-Educatio Életpálya-felmérésben alkalmazták először⁷⁶. Az Életpálya-felmérés alapsokasága a 2006 májusában nyolcadik osztályos tanulók. A kutatás ezen fiatalok középiskolai pályafutását vizsgálja 2006-tól évi rendszerességgel (Kertesi - Kézdi 2010, 2012). E kutatás, lévén iskolások a célcsoportja, fontos helyet foglal el a világszerte végzett HOME-felmérések sorában⁷⁷. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor – az egészségi állapot mellett - az otthoni nevelési környezetet olyan közvetítő mechanizmusként értelmezik, amely továbbadja, továbbörökíti a társadalmi hátrányokat és előnyöket. A roma és nem roma tanulók iskolai eredményeit vizsgálva kimutatják, hogy a roma tanulók alacsonyabb kompetencia pontszámait társadalmi és nem etnikai okok magyarázzák. A társadalmi okok között a szegénységet, a szülők iskolázatlanságát, az alacsony munkaerőpiaci aktivitást, a lakóhelyi hátrányokat említik.

A roma tanulók iskolai sikertelenségét tanulmányozva Fejes (2005) is azt állapítja meg, hogy ez lényegében a rossz anyagi háttérre vezethető vissza. A tanulói eredményességet erősen befolyásolja a motiváció, a motiváció pedig a szocializációs szokásokból eredeztethető. Az anyagi helyzet kihat a szocializációra, a hátrányos helyzetű csoportoknak sajátos az időgazdálkodása, érzelemkifejezése, nyelvhasználata, fegyelmezéshez való viszonya (lásd még Bauer 2015).

Többek között a TÁRKI Educatio 2006-os felmérés tapasztalatait felhasználva néhány HOME-kérdést mi is beépítettük a kérdőívünkbe. A 2013-as és 2014-es Gyerekesély-felmérésekben *kognitív* stimulust mérő HOME-itekek szerepeltek a gyerek könyveinek számáról, olvasási szokásairól, különórairól, iskolán

⁷⁶ Az otthoni környezet felmérésének módszertanát Medgyesi (2007) mutatja be részletesen.



kívüli elfoglaltságairól. Az *érzelmi* támogatást jelentő, szülőkkal közös tevékenységek közül rákérdeztünk az együtt étkezésre, a család mesélési gyakorlatára, a kulturális programokra, a tévében látottak megbeszélésére. A kérdezőbiztosok megfigyelése alapján képet kaptunk továbbá a gyermek lakókörnyezetéről, annak berendezéséről, tisztaságáról, rendezettségéről, biztonságáról (kognitív aspektus), az anya gyermekkel való viselkedéséről (érzelmi aspektus). Jelen tanulmányban az önbevalláson alapuló kérdéseket elemezzük. Felmérésünk újszerű, hiszen a HOME indexet, illetve annak egyes itemeit kevesen építették be eddig kutatásukba itthon, hátrányos helyzetűekre célzott nagymintás adatfelvételben pedig mi alkalmazzuk először.

Kutatási kérdések, adatforrás, módszertan

Általánosan megfogalmazva arra a kérdésre keressük a választ, hogy a 23 elmaradott térségben különbözik-e a gyerekek otthoni nevelési környezete az egyes családtípusokban? Konkrétabban: szeretnénk egyrészt megtudni, hogy a szegény-nem szegény és a roma-nem roma családokban – és ezek kombinációiban - különbözőképpen nevelik-e a gyerekeket? Ha igen, arra is kíváncsiak vagyunk, hogy ezekben a családtípusokban eltérnek-e a tanulók általános iskolai eredményei?

Várakozásaink szerint a vizsgált LHH térségekben az otthoni nevelési környezetet alapvetően a család jövedelmi helyzete befolyásolja. Ha ez a várakozásunk beigazolódik, a legnagyobb eltérést a szegény és nem szegény családok között várjuk, a roma és nem roma családok között kisebb különbségekre számítunk. Azt is feltételezzük, hogy a szegény és nem szegény családok eltérő nevelési stílusa eltérő tanulói eredményességhez vezet az általános iskolában. A nemzetközi kutatási eredmények egy részének fényében ugyanakkor joggal feltételezhetjük, hogy az otthoni nevelési környezet egyes elemei nemcsak az anyagi helyzettel függnek össze, azt erőteljesen befolyásolja a gyermek szűkebb és tágabb szocializációs közege, egy ebben a közegben elterjedt és elfogadott nevelési kultúra, parenting. A parenting pedig módosíthatja a család anyagi helyzetének hatását az általános iskolások teljesítményére.

Kutatásunkban a 23, Gyerekesély programot működtető LHH kistérségben⁷⁸ élő általános iskolás gyerekeket vizsgáljuk. A kérdőíves adatfelvételt a térségi Gyerekesély programok végezték 2013-ban és 2014-ben a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont Gyerekesély-kutató Csoport módszertani támogatásával. A kérdezés hallgatói kutatótáborok keretében, felsőoktatási intézmények bevonásával történt. Az adatfelvétel **mintáját** többlépcsős rétegzett mintavétellel alakítottuk ki. Első lépésben kistérségenként települési mintát vettünk úgy, hogy a bevont települések az állandó népesség száma és a romák aránya szerint reprezentálják a kistérséget. A települési mintavételhez a 2011-es népszámlálási adatokat vettük alapul. A második lépésben kistérségenként a gyermeces családok közül gyermekszám (egy-, két-, három- és többgyermeces családok) szerint reprezentatív mintát vettünk.

⁷⁸ A felmérést a következő 23 kistérségben végeztük: Abaúj-Hegyközi, Baktalórántházai, Bányterenyei, Berettyóújfalvai, Bodrogközi, Csengeri, Edelényi, Encsi, Fehérgyarmati, Hevesi, Jánoshalmi, Kadarkúti, Kisteleki, Mátészalkai, Mezőcsáti, Nyírbátori, Ózdi, Sarkadi, Sásdi, Szerencsi, Szigetvári, Szikszói, Vásárosnaményi kistérség. Azóta a kistérségek járásokká alakultak.



Minden felkeresett családban kétféle kérdőívet töltöttünk ki. Az ún. háztartás kérdőívvel a háztartás, valamint az ott élő háztartástagok alapvető jellemzőit vizsgáltuk. A 18 év alatti gyerekekről egyenként ún. gyermek kérdőívet töltöttünk ki. Az adatok országos és nemzetközi összehasonlíthatósága érdekében kérdőíveink számos kérdése a TÁRKI 2009-es háztartás és gyermek kérdőíve alapján készült. Az elemzésünkben használt jövedelmi és etnicitás adatok a háztartás kérdőívből, az otthoni nevelési környezetre és a gyermek iskolai teljesítményére vonatkozó adatok a gyermek kérdőívől származnak.

Elemzésünkben a **függő változó** a tanulók iskolai eredményessége. Az iskolai eredményesség konceptualizálása és operacionalizálása igen változatos az áttekintett kutatásokban. Jelenthet ugyanis egy független értékelési rendszerben (például PISA, kompetenciamérés) elért pontszámot, tanulmányi átlagot, évisméltést, iskolából való kimaradást, lemorzsolódást, hiányzást, továbbtanulást, a tanuló vagy a szülő által megfogalmazott továbbtanulási szándékot, illetve ezek kombinációját. A kutatás jelen, első fázisában az iskolai teljesítményt az utolsó általános iskolai *tanulmányi átlaggal* mérjük. Kiegészítésként azt is megvizsgáltuk, hogy milyen iskolai kudarcokkal szembesült a gyermek:

- Ismételt-e évet az általános iskolában?
- Járt-e kisegítő, felzárkóztató osztályba?
- Volt-e magántanuló, eltanácsolták-e?

Ugyanakkor, hogy objektívebb képet kapjunk a vizsgált gyerekek teljesítményéről, a kutatás későbbi szakaszában a kompetenciaeredményeket is be szeretnénk vonni az elemzésbe. A diákok és az iskolák, valamint a gyerekek megfelelő kompetenciaeredményeinek beazonosítása igen problémás a kérdőív kérdések és a szülők válaszai alapján⁷⁹. Első körben tehát azért döntöttünk ezen, az iskolák közötti minőségi különbségeket nem kidomborító változó mellett, hogy minél kisebb adathiánnyal végezhessük el az elemzést.

Az iskolai teljesítmény **magyarázó változóiként** a *szegénységet, az etnicitást és az otthoni nevelési környezetet* használjuk. Több kutatási eredmény szerint a roma tanulók gyengébb iskolai teljesítményét inkább a rosszabb társadalmi-gazdasági státus (szegénység, a szülők iskolázatlansága, a szülők alacsony munkaerőpiaci aktivitása, lakóhelyi hátrányok – lásd pl. Kertesi - Kézdi 2010, 2012, Papp Z. 2015), semmint az etnikai hovatartozás magyarázza. A vizsgált 23 LHH kistérség és a mintánk is homogén az országos átlaghoz képest, lényegesen magasabb a szegények és romák aránya. Az elemzésben romának tekintjük azt a gyermeket, akinek legalább az egyik szülője roma. A társadalmi kirekesztettségben élő gyerekek közül a szegénységben élőkkel foglalkozunk. Azt tapasztaljuk ugyanis, hogy míg országosan a kirekesztettség három dimenziója (alacsony munkaintenzitás, jövedelmi szegénység, anyagi depriváció) közül az anyagi depriváció a legjellemzőbb, a vizsgált térségekben a jövedelmi szegénység a legerősebb (Fekete 2016a). A jövedelmi szegénység mérésekor küszöbként az OECD2 skálával számított ekvivalens jövedelem mediánját vesszük alapul. Azokat tekintjük szegénynek, akiknek a mediánjövedelem 60%-ánál kevesebb az egy fogyasztási egységre jutó havi jövedelmük.

⁷⁹ Kiss Márta sikeresen beazonosította az iskolákat és azok telephelyi szintű kompetenciapontszámait (Kiss 2016). A későbbiekben ezekre az eredményekre is szeretnénk alapozni.



A jövedelmi helyzeten és az etnikai hovatartozáson túl magyarázó változókként a gyermek szabadidejéhez kapcsolódó jellemzőket és tevékenységeket (Lareau 2002, Bodovski - Farkas 2008, Roksa - Potter 2011, Kertesi - Kézdi 2010, 2012), valamint az anya iskolai végzettségre vonatkozó elvárásait (Coleman 1988, Bodovski - Farkas 2008, Roksa - Potter 2011) használjuk. A független változói itemek jó része a HOME-kérdések közül való⁸⁰:

- A gyerek együtt szokott-e étkezni szüleivel?
- Milyen gyakran szokott a gyermek együtt étkezni szüleivel?
- Van-e a gyermeknek az életkorának megfelelő könyve?
- Körülbelül hány életkorának megfelelő könyve van?
- Szoktak-e Önök otthon a gyermeknek mesét olvasni vagy mondani?
- Milyen gyakran szoktak a gyermeknek mesét olvasni vagy mondani?
- Milyen gyakran olvas a gyermek kedvtelésből?
- Meg szokták-e beszélni a gyermekkel a TV-ben látottakat?
- Volt-e a gyermek a család szervezésében múzeumban, zenei vagy színházi előadáson?

Továbbá:

- Biztosított-e megfelelő hely tanulásra, házi feladat elkészítésére
- Biztosított-e fizetett különóra (nyelv, zene, fejlesztő foglalkozás, sport, stb.) (HOME-kérdés is)
- Biztosított-e fizetős iskolai kirándulásokon és programokon való részvétel?
- Biztosított-e zsebpénz?
- Szokott-e a gyermeke számítógépet használni?
- Milyen iskolai végzettséget fog a gyermeke szerezni?⁸¹

A kérdezett alapesetben a gyerek édes- vagy nevelőanyja volt. Ha az anya nem volt elérhető, akkor az apát, vagy végül azt a felnőtt személyt kérdeztük, aki a gyerekek gondozásáért elsősorban felel.

Módszerként keresztábra elemzést, varianciaanalízist és lineáris regressziót használtunk. Keresztábrával vizsgáltuk meg az otthoni nevelési környezetet a különböző családtípusokban. Varianciaanalízissel és lineáris regresszióval a tanulmányi átlag, a nevelési stílus, az etnicitás és a szegénység összefüggését elemeztük. Az eredmények érzékeltetésére ezen kívül felhasználtuk tereptapasztalatainkat is. A gyermeces családok helyzetét és szükségleteit felmérő kérdőíves adatgyűjtést több kistérségben interjúkkal egészítettük ki. Elemzésünkhöz összesen 64 darab, 2013-2014-ben készült interjút használtunk fel. Ezek közül választottuk ki az otthoni nevelési környezetre és tanulói eredményességre vonatkozó idézeteket.⁸²

⁸⁰ A kérdőív kérdések megalkotásakor elsősorban a TÁRKI-Educatio Életpálya-felmérésére (Medgyesi 2007) és a NLSY79 Child HOME-SF itemeire támaszkodtunk.

⁸¹ Elemzésünkhöz elsősorban a gyermek kérdőív 11-13. és 29-32. kérdéseit, valamint a háztartás kérdőív 17. és 33-34. kérdéseit használjuk.

⁸² Az idézett interjúkat Szoboszlai Katalin, Pálfi Diána, Farkas Rita, Singh-Bahadur Szilvia és Szontágh Éva készítették.



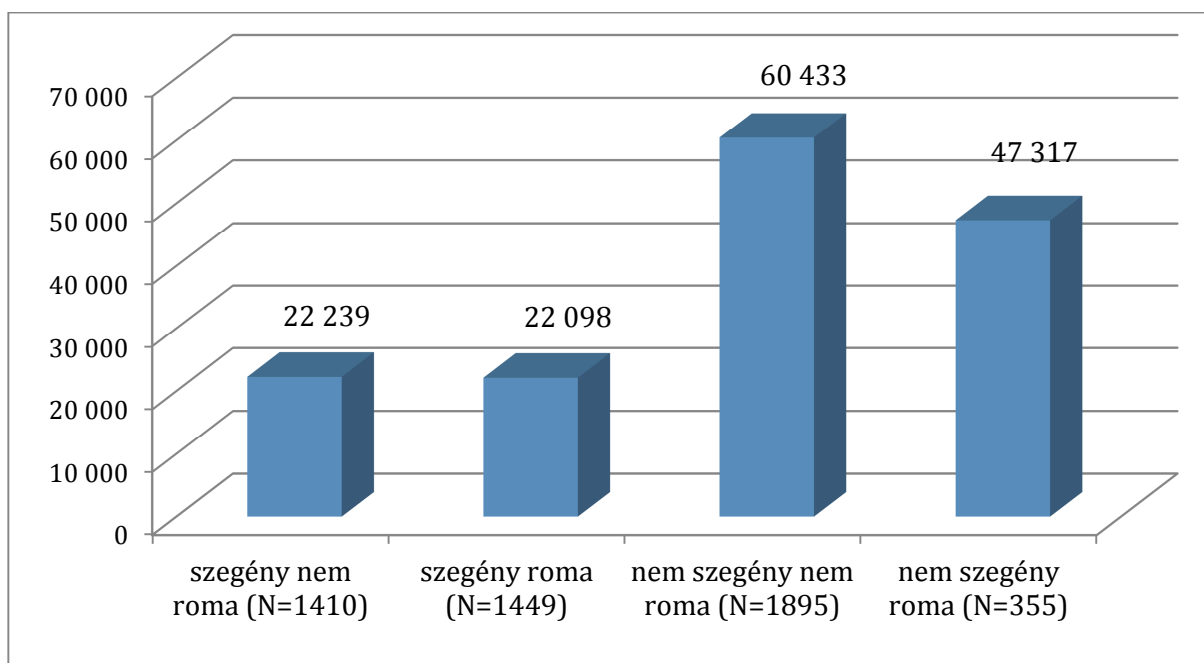
Eredmények

A felmérés során összesen 6122 háztartás és 12623 gyerekről gyűjtöttünk adatokat, súlyozás utáni adatbázisunk 11355 gyereket tartalmaz. A 23 LHH térségben mind a szegények, mind a romák aránya felülreprezentált. A szegény gyerekek aránya Magyarországon 25% (EUROSTAT 2015), a vizsgált elmaradott térségben több mint kétszer ekkora (MTA TK Gyerekesélykutató-Csoport, 2013-2014). A Gyerekesély kistérségekben a roma gyerekek aránya (32,6 %) is többszörösen meghaladja az országos átlagot.

A 11355 fős adatbázisból almintánkban 5449 általános iskolás⁸³ gyerek szerepel, az elemzést az ő körükben végeztük el. A vizsgált gyerekek 57%-a él jövedelmi szegénységben. Az elemzésbe bevont általános iskolások 33,5%-a roma. A szegénységi kockázat eltérő a nem roma és roma gyerekeknél. Míg a nem roma gyerekek között 41%, addig a romák között 76% a szegények aránya. Ha a szegénységi küszöb felett élő gyerekeket vesszük alakul, közöttük 88% a nem roma és 12% a roma gyerekek aránya.

A kutatási kérdések megválaszolásához először az etnicitás és a szegénység változókból egy négykategóriás változót hoztunk létre: szegény roma, nem szegény roma, szegény nem roma, nem szegény nem roma gyerek változókat. Az egyszerűség kedvéért több helyütt a nem szegényekre „tehetősekként”, „jómódúakként”, vagy „gazdagabbakként” hivatkozunk - bár ez országos viszonylatban nem jelent tehetősséget, jómódot vagy gazdagságot. Az elemzésben ábrák vagy táblázatok formájában a szignifikáns (szignifikancia szint= $<0,05$) eredményeket ismertetjük, de a nem szignifikáns eredményekre is utalunk, illetve jó részüket a Függelékben közöljük.

1. ábra: A háztartások egy főre jutó átlagjövedelme a jövedelmi szegénység és az etnicitás mentén (N=5109)



⁸³ Az adatbázisból azokat a 18 év alatti gyerekeket szűrtük ki, akik 1-8. osztályba járnak.



A 23 LHH térségben az általános iskolás gyereket nevelő családok havi nettó átlagjövedelme 38 100 forint, ez a magyarországi gyerekes családok egy főre jutó jövedelmének (66 100 Ft, KSH 2014) mindössze 58%-a. Jövedelmi értelemben szegény mintáról van tehát szó. A teljes mintára vonatkozó átlagjövedelem egyébként ennél kicsivel magasabb, 42 500 Ft (Fekete 2016a). A családkategóriák elemszáma beszédesen írja le a hátrányos helyzetű térségek – általános iskolás gyereket (is) nevelő – társadalmát (1. ábra), amely a jövedelem mentén viszonylag homogén. Egy széles szegény réteget találunk magas roma aránnyal, míg a legszűkebb réteget a nem szegény romák alkotják. Jövedelem tekintetében az országos átlaghoz képest csupán mérsékelt, de helyi szinten kézzelfogható különbségek mérhetők a szegénységi küszöb alatt és felett élő családok között. A térségekben a szegény, általános iskolás gyereket nevelő családok átlagjövedelme nem különbözik az etnicitás mentén, a tehetősebbekről ez nem mondható el.

Otthoni nevelési stílus és környezet

Elsőként keresztábra elemzéssel azt néztük meg, hogy milyen az otthoni nevelési környezet az említett négy kategóriában. Az anyagi ráfordítást igénylő és az anyagi ráfordítást nem igénylő változókat külön-külön vizsgáltuk. Eredményeink szerint az anyagi áldozatot és előzetes szervezést igénylő nevelési tényezőket tekintve a tehetősebb nem roma gyerekek otthoni nevelési környezete a leginspirálóbb, a szegény roma gyerekeké pedig a legkevésbé az. Ebből a szempontból a jobbmódú roma gyerekek családjának nevelési stílusa a szegény nem roma gyerekekéhez áll közel. A korábbi kutatási eredményekkel összhangban azt gondoljuk, hogy az elemzésünkben használt etnikum változó mögött számos más, további kutatást igénylő jellemző (képzettség, munkaerőpiaci helyzet, lakókörülmények, életesélyek, hagyományok) húzódhat meg. Az anyagi befektetést nem igénylő területeken a szegények és nem szegények, valamint a romák és nem romák nevelési gyakorlata közelebb áll egymáshoz.

„Anyagias” változók

Az anyagi ráfordítással járó tételek közül például a könyvekhez való viszonyban, a gyerekek könyvekkel való ellátottságában érzékelhető tetemes különbség a romák és nem romák között.

1. táblázat: A gyerekek otthoni nevelési környezete: könyvek (% , N=5066)

Van-e a gyermeknek az életkorának megfelelő könyve?	Van	Nincs	Összesen	
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	84,4	15,6	100,0
	Szegény roma	61,7	38,3	100,0
	Nem szegény nem roma	95,6	4,4	100,0
	Nem szegény roma	75,4	24,6	100,0
Összesen	81,5	18,5	100,0	



Életkorának megfelelő könyve (nem tankönyv) a gazdagabb nem roma gyerekek majd' mindegyikének van (96%), míg a szegény roma gyerekek mindössze 62%-ának (1. táblázat). A szegény nem roma gyerekek is magasabb arányban (84%) rendelkeznek életkoruknak megfelelő könyvvel, mint a tehetősebb roma gyerekek (75%). Azt, hogy a könyvek beszerzésénél nem csak az anyagiak számítanak mutatja, hogy azok a jobbmódú romák és nem romák, ahol a gyerekek nincs könyve, hasonlóan alacsony (kb. egyharmad) arányban mondták, hogy azért, mert nem engedhetik meg maguknak. A könyvek fontosságának eltérő megítélése kitűnik abból is, hogy a szegényeket összehasonlítva a roma gyerekek 17%-ának van 20 vagy több könyve, míg a nem roma gyerekek esetében ez az arány közel 40%. Abban viszont, hogy a gyerek milyen gyakran olvas kedvtelésből, csupán kis eltérést tapasztalunk az egyes családtípusokban. (Függelék)

Számottevő a különbség a négy családtípus között abban, hogy a gyermek jár-e fizetős különóra: míg a tehetősebb nem roma gyerekek közel fele (47,5%), addig a szegény roma gyerekeknek mindössze tizede (2. táblázat). A különóra járás sem pusztán anyagi kérdés, ez többszörösen is megfigyelhető. Egyfelől a szegény nem romák (31%) háromszor akkora arányban áldoznak gyermekeik különórájára, mint a szegény romák (10%). Másfelől a tehetősek között lényegesen magasabb a különóra járó nem roma gyerekek aránya (47,5%), mint a romák között (16%).

2. táblázat: A gyerekek otthoni nevelési környezete: fizetett különóra (% , N=5020)

Biztosított-e fizetett különóra (nyelv, zene, fejlesztő foglalkozás, sport, stb.)		Igen	Nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	30,6	69,4	100,0
	Szegény roma	9,9	90,1	100,0
	Nem szegény nem roma	47,5	52,5	100,0
	Nem szegény roma	16,1	83,9	100,0
Összesen		30,1	69,9	100,0

A fizetős iskolai kirándulásokon, programokon való részvétel is erősen eltér a különböző családtípusokban (3. táblázat). A jobbmódú nem roma gyerekek döntő többsége (91,5%) részt vesz ugyanis ilyenekben, míg ez a jobbmódú romáknak csak 71%-ára igaz. A tehetősebb romák és nem romák között tehát 20%-os eltérést tapasztalunk a nem romák javára. A szegények között is van különbség e tekintetben: míg a szegény nem roma gyerekek 78%-a jár fizetős iskolai programokra, addig a szegény roma gyerekeknek csak a fele. Az anyagi helyzet a roma gyerekeknél erősebben differenciál, mint a nem romáknál.



3. táblázat: Otthoni nevelési nevelési stílus és környezet: fizetős iskolai kirándulások, programok (% , N=5005)

Biztosított-e fizetős iskolai kirándulásokon és programokon való részvétel?		Igen	Nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	78,4	21,6	100,0
	Szegény roma	49,9	50,1	100,0
	Nem szegény nem roma	91,5	8,5	100,0
	Nem szegény roma	70,6	29,4	100,0
Összesen		74,8	25,2	100,0

Abban, hogy a gyermek részt vett-e közös kulturális programon a szülőkkel, a tehetősebb családok gyermekei között tapasztaljuk a legnagyobb különbséget. A gazdagabb nem roma gyerekeknek ugyanis fele, míg a romáknak csupán bő ötöde jutott el családi szervezésben múzeumba, zenei vagy színházi előadásra. A családdal közös szabadidős programokat nyilván a kínálati oldal is meghatározza, a helyi kulturális kínálat pedig nem túl széles az elmaradott térségekben. Ez igaz az iskolán kívüli fejlesztő foglalkozásokra, szabadidős programokra is.

4. táblázat: A gyerekek otthoni nevelési környezete: családi szervezésű kulturális program (% , N=5060)

Volt-e a gyermek a család szervezésében múzeumban, zenei vagy színházi előadáson?		Igen	Nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	32,6	67,4	100,0
	Szegény roma	13,6	86,4	100,0
	Nem szegény nem roma	49,8	50,2	100,0
	Nem szegény roma	21,9	78,1	100,0
Összesen		32,9	67,1	100,0

Meg kell jegyeznünk, hogy a többi anyagi jellegű tételben az arányokat tekintve nincsenek jelentős különbségek a különböző kategóriába tartozó gyerekek között. Számítógépet szintén a tehetősebb nem roma gyerekek használnak legnagyobb arányban (94%), a szegény romák legkevésbé (81%), a két csoport közötti különbség azonban kisebb, mint a fenti tételekben. Számítógéphez a gyerekek nem csak otthon, hanem az iskolában vagy közösségi tereken, helyeken is hozzájuthatnak. Zsebpénzt a tehetősebb roma családok adnak a legnagyobb arányban a gyerekeiknek (75%). A szegények között gyakorlatilag nincsenek etnikai különbségek e téren: a szegény romák (63,5%) és a szegény nem romák (63%) azonos arányban adják ezt meg gyerekeiknek (Függelék).

Az anyagi ráfordítást igénylő nevelési tényezőket elemezve azt mondhatjuk, hogy a nem roma családok inkább beruháznak a gyerekek nevelésébe, anyagilag többet fordítanak képességeik kibontakoztatására,



fejlesztésére a Lareau (2002)-féle „összehangolt művelést” juttatva eszünkbe. A romák pedig kevésbé szervezeten, más eszközökkel, az élet más területein fejlesztik gyerekeiket, mint a nem romák. Ez a nevelési stílus a „természetes növekedéshez” áll közelebb. A szegények között a nem romák többet költenek a gyerek fejlesztésére, amely ráfordítás az iskolai előmenetelt is javíthatja. Amint azt már korábban bemutattuk, a szegény romák és nem romák átlagjövedelme között nincsen eltérés, ezért körükben a jövedelmi egyenlőtlenség például nem indokolja, nem támasztja alá a különböző arányú ráfordítást (1. ábra). Ezt a képet több dolog is árnyalja. Például az, hogy a nem roma családok átlagjövedelme eleve magasabb, mint a romáké. Továbbá: a hátrányos helyzetű térségekben igen szűkös a kínálat iskolai és iskolán kívüli, az iskolai eredményességet közvetve javító kulturális és egyéb programokban, fejlesztési lehetőségekben; általános, a teljes gyerekes társadalmat érintő hozzá nem férés jellemző ezekhez a szolgáltatásokhoz.

„Nem-anyagias” változók

Az anyagi ráfordítást nem igénylő, „nem-anyagias” nevelési tételekben is megvizsgáltuk a négy családtípus közötti esetleges eltéréseket. Azt tapasztaltuk, hogy a 9 év alatti gyerekek 72%-ának mondanak mesét a szülők (5. táblázat). Az etnicitás mentén ebben a tételben is észrevehetőek a különbségek, az anyagi helyzet mentén szinte alig. Fentebb láthattuk, hogy a könyvekhez is másképp viszonyulnak a roma és nem roma gyerekek szülei. Azt, hogy a roma gyerekeknek alacsonyabb arányban mesélnek a szülei, csak részben magyarázza a könyvek hiánya, hiszen a mesemondásra, a fejből mesélésre is rákérdeztünk. A könyvből való meseolvasás azonban jobban közvetíti az iskolában elvárt gondolkodásmódot, érvrendszert, értékeket, normákat. Ha már mesélnek a szülők, a mesélés gyakoriságában nincsen szignifikáns eltérés a négy családtípus között (Függelék).

5. táblázat: A gyerekek otthoni nevelési környezete: mesélés (% , N=2151⁸⁴)

Szoktak-e Önök otthon a gyermeknek mesét olvasni vagy mondani?		Igen	Nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	74,6	25,4	100,0
	Szegény roma	61,8	38,2	100,0
	Nem szegény nem roma	80,2	19,8	100,0
	Nem szegény roma	64,9	35,1	100,0
Összesen		72,4	27,6	100,0

Az LHH térségekben gyerekekkel foglalkozó szakemberek egy része úgy érzi, hogy a családokban a szülők és a gyerekek kevés időt töltenek együtt meséléssel, mondókázással, játékkal. A szakemberek olykor sarkosan, olykor – sajnos – elítélően, olykor bizakodva és bátorítóan nyilatkoznak a szülőkről, az anya-gyermek kapcsolatról.

⁸⁴ A kérdés a 0-9 évesekre vonatkozott, mi itt a 9 év alatti általános iskolások adatait közöljük.



„Elfelejtenek mesélni most már az anyukák, és kinevetnek, amikor mondom. ... Nézi a tévét, és az a mese. ... Mondókat mondtam és mutogattam, és akkor elkezdett kacagni az anyuka, na, én ezt nem fogom neki mondani. Az, hogy én itt egyszer egy héten elmondom, az kevés, a gyereknek azt mindennap kellene. És akkor ezt nagyon nehéz a szülőknek úgy beadagolni, hogy nekik is tenni kell azért ..., hogy jobban fejlődjön a gyerek. ... Úgy gondolom, hogy ha megmutatjuk nekik, hogy ezt így kell, akkor talán nagyobb az esély.” (Vásárosnaményi kistérség, védőnő, Szontágh 2013b:41).

„... nagyon jónak tartom ... a fiatalon szülő anyákat megtanítani vagy azokat, akik nem tanulták meg az ő szüleiktől hogyan kell jól nevelni, szerintünk jól nevelni. ... táplálkozási szokások, együtt mesélés, játszás és tanulás, ezek mind olyan témakörök, amiket nagyon jónak tartok. Ez megoldás lehet. ... a gyerekek szabadidejének a hasznos eltöltését kellene jól megszervezni, erre lehetne kitalálni jó ötleteket.” (Berettyóújfalui kistérség, óvodavezető, 2013)

„... szülővel együtt vannak, tehát a szülőt is próbálják a munkatársak kicsit arra ösztönözni, hogy hogy kellene ezt otthon csinálni, és egy idő után a gyereknél is és a szülőnél is kialakul arra az igény, hogy amit megkap mondjuk a gyerek, meg ő is a kisközösségben, a Gyerekházban, azt otthon is csinálja. Gondolok itt arra, hogy együtt játszik a gyerekekkel a Gyerekházban, hogyha esetleg nem játszana otthon a gyerekekkel, akkor egy idő után együtt fog játszani otthon a gyerekekkel, mert őbenne is lesz egy ilyen igény. És ez jól működik. ... Szeretik.” (Mezőcsáti kistérség, családgondozó, 2013)

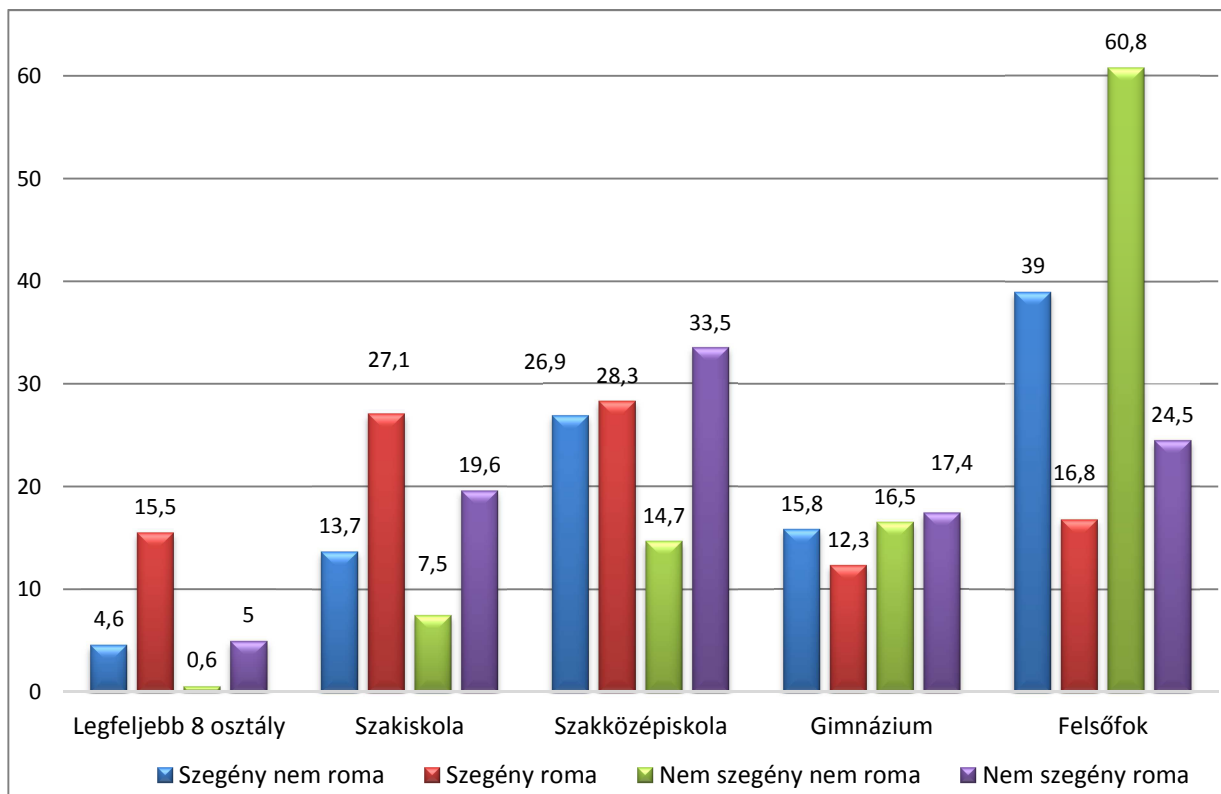
„A nevelést ... sajnos a szülőknél kellene elkezdni. ... úgy gondolják, hogy nevelje az iskola, nevelje az élet, az utca.” (Csengeri kistérség, Biztos Kezdet gyerekház munkatárs)

A felkeresett családokban a gyerekek jó része (89%) jövedelmi helyzetűtől és etnikumtól függetlenül együtt szokott étkezni mindkét szülőjével. A roma családokban kicsivel magasabb azon gyerekek aránya, akik hetente többször vagy minden nap együtt étkeznek szüleikkel. A tévében látottak megbeszélése a szegények között szinte azonos, 73-74%-os arányban fordul elő. A tévés műsorok tartalmát megbeszélő tehetősebb csoportban sem tapasztalhatók lényegi eltérések (romák: 78%, nem romák: 82%). Azt, hogy a gyerekeknek biztosítanak-e megfelelő helyet tanulásra, a nem anyagi tételek között vizsgáljuk, igaz, ennek a tételnek lehet anyagi vonzata is (pl. íróasztal, lámpa), de ennek nem feltétlenül kell így lennie. A tanúshoz megfelelő helyet a legtöbb családban biztosítani tudják a szülők, a jobbmódú romák közül gyakorlatilag mindenki. (Függelék).

A gyermek jövőjére vonatkozó szülői elvárások és elképzelések visszahatnak a gyerekekre. Adataink szerint az iskolai végzettségre vonatkozó aspirációkat mind az anyagi helyzet, mind az etnikai hovatartozás befolyásolja, de az etnikai hovatartozás erőteljesebben. A legnagyobb különbséget a jobb anyagi helyzetű romák és nem romák között mértük. A tehetősebb nem roma gyerekek 61%-ától várják ugyanis a felsőfokú képzés megszerzését, a tehetősebb roma gyerekeknek pedig mindössze negyedétől (2. ábra).



2. ábra: A gyerekek otthoni nevelési környezete: a gyermek iskolai végzettségére vonatkozó elvárás (% , N=4635)



A szegény gyerekek körében is kitapinthatók, ám kisebb mértékűek a különbségek: a szegény nem roma gyerekek 39%-ától, a szegény roma gyerekeknek pedig 17%-ától várnak felsőfokú végzettséget. Közel 16% - a többi kategóriában mértnél nagyságrendekkel magasabb – azon szegény roma gyerekek aránya, akiknek legfeljebb az általános iskola elvégzését vizionálják szüleik. A megkérdezett szülők körében a gimnáziumnak kicsi az „értéke”. A válaszok azt tükrözik, hogy ha a szülők úgy érzik, a gyermek eljut az érettségiig, akkor az inkább szakközépiskolai legyen, vagy pedig szerezzen diplomát. A szülők elvárásait sokszor a saját pozíciójukhoz, előmenetelükhöz, végzettségükhöz mérten fogalmazzák meg. Eredményeink szerint iskolai végzettségtől függetlenül a nem romák magasabb iskolai végzettséget várnak el gyerektől, legalábbis a felsőfokú végzettség terén. A különbség az iskolai végzettség növekedésével növekszik. A szülői példa, a szülői szemlélet fontosságát jól szemlélteti az alábbi idézet:

„... nagyon sok ... gyerek hazamegy, és [a szülő] azt mondja, minnek az a könyv, úgyse' érsz vele semmit ... úgy gondolja, hogy ha neki nem sikerült, akkor nem sikerül a gyerekeknek sem. Tehát hogyha a szülő szemléletén nem tudunk változtatni hét-nyolc gyereket tudunk megmenteni [a tanodában], nem kell osztályt ismételnie. ... Amelyik gyerekek nem segített a szülő, azon nem tudunk [segíteni].” (Vásárosnaményi kistérség, nemzetiségi önkormányzati munkatárs, Szontágh 2013b:51-52).



Tanulói eredményesség

Iskolai kudarcok

Megvizsgáltuk, hogy a különböző anyagi helyzetű és etnicitású gyerekek között mennyire jellemzőek az iskolai kudarcok (évisméltés; kiegészítő, felzárkóztató osztály; magántanuló, eltanácsolás az iskolából, Függelék). A bukás (11%) és a magántanulóvá válás (1,5%) átlagos arányban fordult elő a szegény nem roma és a tehetősebb roma gyerekeknél. A másik két családtípusban az arányok szignifikánsan eltérnek az átlagtól, a nem roma gyerekeknél lefelé, a romáknál felfelé. Ugyanez a helyzet akkor is, amikor azt néztük meg, hogy mely gyerekek szembesülnek a három közül legalább egy iskolai kudarcral (6. táblázat).

6. táblázat: Általános iskolai tanulói kudarcok (évisméltés, kiegészítő osztály, magántanuló):
legalább egy szempontból nem eredményes gyerekek aránya (% , N=5108)

Legalább egy szempontból nem eredményes		Nem érinti	Kudarcos	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	74,4	25,6	100,0
	Szegény roma	55,8	44,2	100,0
	Nem szegény nem roma	90,2	9,8	100,0
	Nem szegény roma	72,4	27,6	100,0
Összesen		74,8	25,2	100,0

A kiegészítő, felzárkóztató osztályba járás tekintetében is megegyeznek a tehetősebb roma és a szegény nem roma gyerekekre vonatkozó eredmények (4-4%). A többi kategória értékei szignifikánsan eltérnek az átlagtól. A romák esetében az anyagi helyzet erősen megosztja a válaszokat: a tehetősebb roma gyerekek 4%-ára, a szegényeknek pedig 11%-ára jellemző ez a fajta iskolai sikertelenség. A nem romáknál ezt alig tapasztaltuk, mivel a szegény nem roma gyerekek 4%-a, a módosabbaknak pedig 2%-a járt kiegészítő, felzárkóztató osztályba (Függelék).

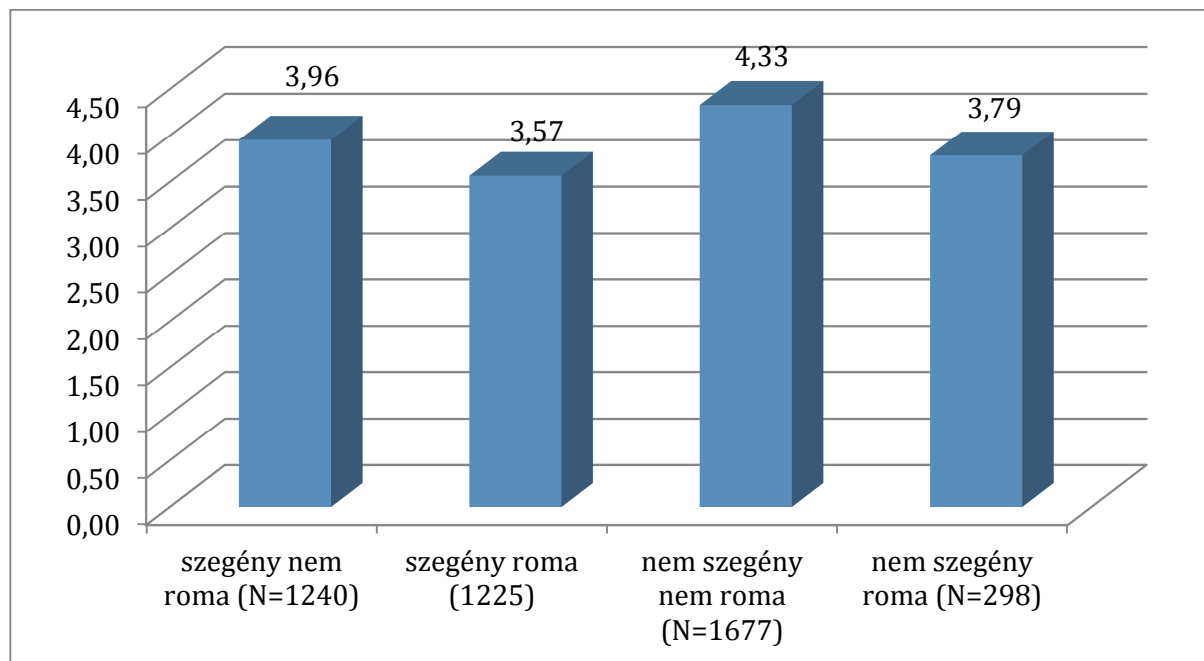
Tanulmányi átlag

Az összes általános iskolásra vetített tanulmányi átlag 3,98 a mintánkban. A nem szegények és szegények tanulmányi átlaga között 0,30; a nem romák és romáké között 0,47 a különbség. A tanulmányi átlag, az etnicitás és jövedelmi helyzet összefüggését első lépésben varianciaanalízissel vizsgáltuk a négy kategóriában (3. ábra). Legnagyobb különbség a szegény roma és a módosabb nem roma gyerekek tanulmányi átlaga között mutatkozik. A szegény nem roma gyerekek tanulmányi eredménye szignifikánsan magasabb a roma gyerekéknél mind a szegényekénél, mind a nem szegényekénél. A tehetősebb roma gyerekek is csak megközelítették a szegény nem roma gyerekek tanulmányi átlagát. A szegénységen túl tehát az etnikai hovatartozás is befolyásolja a tanulmányi eredményt - ebben szerepe



lehet az iskolai diszkriminációnak is. Kvantitatív elemzésünk erre a kérdéskörre nem terjed ki, az interjú tapasztalatok kapcsán térünk vissza rá.

3. ábra: Általános iskolai tanulmányi átlag a jövedelmi szegénység és etnicitás függvényében (N=4440)



A következő lépésben a tanulmányi átlag alakulását lineáris regressziós modellekben vizsgáltuk. Magyarázó változóként először az etnicitást és a szegénységet szerepeltettük (7. táblázat). Azt kaptuk, hogy a tanulmányi átlagra mindkét változó szignifikánsan negatívan hat és a jövedelem hatása valamivel gyengébb. Kétféle változós modellünkben a konstanssal jelölt 4,13-as átlagot 0,34-dal rontja, ha a gyermek szegény és 0,44-dal, ha a gyermek roma. Ebben a tekintetben várakozásaink nem igazolódtak. Eredeti szándékunk is az volt, hogy e két tényezőtől kívül újabb változókat vonunk be az elemzésbe és ezt a modell gyenge magyarázó ereje ($R^2=0,126$) is indokolta. A következő ütemben az etnicitás és szegénység mellett az összes, nevelési stílusra és otthoni környezetre vonatkozó változót⁸⁵ bevontuk a modellbe a tanulmányi átlageredmény magyarázatára (Függelék). A nevelési stílus változókat előtte dichotómmá alakítottuk⁸⁶. Ezután egyenként kihagytuk a nem szignifikáns itemeket. Az általános iskolai teljesítményt magyarázó szignifikáns változókat a 8. táblázat szemlélteti.

⁸⁵ A meseolvasásra vonatkozó változót tudatosan hagytuk ki a regresszióból, mert jelentősen – körülbelül ötödére – csökkentette az elemzett minta nagyságát. A kérdést ugyanis a 0-9 éves gyerekek szüleinek tettük fel, így az általános iskolások közül legfeljebb az alsós szülőktől kaptunk érvényes válaszokat.

⁸⁶ Az olvasás gyakoriságára és a szülő által vizionált iskolai végzettségre vonatkozó változókat meghagytuk ordinális mérési szintűnek. Az ezekhez tartozó együtthatók így bár szó szerint nem értelmezhetők, de az összefüggés irányára rámutatnak.



7. táblázat: Általános iskolai tanulmányi átlag a jövedelmi szegénység és etnicitás összefüggésében (% , N=4440)

Mennyi volt a gyermek utolsó tanulmányi átlageredménye?	Standardizálatlan együtthatók		Standardizált együtthatók	Szign.
	B	Std. hiba	Beta	
Konstans	4,313	0,019		0,000
Jövedelmi szegénység	-0,336	0,026	-0,192	0,000
Etnicitás	-0,435	0,028	-0,238	0,000

Miután csak a szignifikáns változókat szerepeltettük az elemzésben, a modell magyarázó ereje jelentősen megnőtt ($R^2=0,445$). Az otthoni nevelési környezet változók hatására az etnicitás magyarázó ereje éppen nem tűnt, de jelentősen lecsökkent. Az összes szignifikáns változó közül ez befolyásolja legkevésbé az iskolai eredményességet. Ez az eredmény összhangban áll előzetes feltevéseinkkel. A nevelési tényezők bevonása a jövedelmi szegénység iskolai sikerességre gyakorolt hatását is csökkentette, de az etnicitásnál kevésbé. Eredményeink szerint a legnagyobb mértékben az befolyásolja a tanulmányi előmenetelt, hogy a családban milyen iskolai végzettséget várnak el a gyerektől (az együttható nagysága 0,31). A gyermek iskolai végzettségére vonatkozó aspirációk bonyolult folyamatok eredményeként alakulnak ki, szerepet játszhat benne többek között a szülő iskolai végzettsége, tanulási tapasztalatai, az iskolai végzettség vélt munkaerőpiaci haszna. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a gyermek tanulmányi teljesítménye is visszahat az iskolai végzettségre vonatkozó elvárásra, hiszen minél jobban tanul egy gyerek, a szülei annál magasabb iskolai végzettséget várhatnak el tőle. Hasonlóképpen, például a gyerek kora is befolyásolhatja az elvárt iskolai előmenetelt: minél idősebb a gyerek, a szülői elvárás annál inkább közelíthet a realitáshoz (lásd még Husz 2013). Ezeket az elemeket a kutatás egy későbbi szakaszában kívánjuk részletesebben megvizsgálni.

A tanulmányi eredményt pozitívan befolyásolja még a különóra járás, aminek nem feltétlenül van anyagi vonzata. Ez mérsékelten, 0,16-dal javítja a tanulmányi átlagot. A fizetett különórákra (nyelv, zene, fejlesztő foglalkozás, sport) nem kaptunk szignifikáns eredményt. Az anyagi vonzattal rendelkező tételek közül a fizetős iskolai programok és kirándulások, valamint a családi szervezésű kulturális programok hatnak pozitívan a tanulmányi átlagra, 0,15-os és 0,12-os növekedést eredményezve. Nem találtunk érdemi összefüggést a tanulmányi átlag és az otthon található könyvek között, valamint a számítógéphasználat és a tanulásra biztosított megfelelő hely változók sem voltak szignifikánsak. A zsebpénz és a jó tanulmányi átlag között kis mértékű és negatív összefüggést mértünk. A szülők ezt az eszközt nem használják, illetve szűkös anyagi helyzetük mellett nem használhatják a tanulmányi teljesítményt motiváló és/vagy azt jutalmazó tényezőként⁸⁷.

⁸⁷ A zsebpénz gyereknevelésben betöltött szerepének tisztázása természetesen túl messzire vinne, itt csak felvillantottuk egy lehetséges és könnyen vitatható funkcióját.



8. táblázat: Általános iskolai tanulmányi átlag az otthoni nevelési környezet, jövedelmi szegénység és etnicitás összefüggésében (% , N=3896)

Mennyi volt a gyermek utolsó tanulmányi átlageredménye?	Standardizálatlan együtthatók		Standardizált együtthatók	Szign.
	B	Std. hiba	Beta	
Konstans	2,404	0,052		0,000
Milyen iskolai végzettséget fog a gyermeke szerezni?	0,310	0,009	0,473	0,000
Jár-e a gyermek valamilyen különóra?	0,159	0,021	0,096	0,000
Biztosított-e fizetős iskolai kirándulásokon és programokon való részvétel?	0,151	0,027	0,077	0,000
Együtt szokott-e a gyermek étkezni mindkét szülőjével?	0,120	0,033	0,035	0,003
jövedelmi szegénység	-0,113	0,022	-0,051	0,000
Milyen gyakran olvas a gyermek kedvtelésből? (sohasem ... - ... minden nap)	0,103	0,008	-0,16	0,000
Volt-e a gyermek a család szervezésében múzeumban, zenei vagy színházi előadáson?	0,084	0,023	0,045	0,000
Biztosított-e zsebpénz?	-0,076	0,022	-0,057	0,000
Etnicitás	-0,072	0,024	-0,035	0,010
R	R ²	Kiigazított R ²	A becslés std. hibája	
,667 ^a	0,445	0,444	0,6419	

Az anyagi ráfordítást nem igénylő tételek közül értelemszerűen a gyermek olvasási szokásai hatnak pozitívan a tanulmányi átlagra. A szülővel közös étkezés szintén pozitív összefüggésben áll a tanulói eredményességgel. A kis mértékű, de szignifikáns eredmények jelentőségét nem érdemes túldimenzionálni, hiszen a magas mintaelemszám miatt eleve nagyobb eséllyel kaptunk szignifikáns eredményeket.

Összegzés

Az otthoni nevelési környezet és a tanulói eredményesség összefüggéseit egy jövedelmi értelemben viszonylag homogén, szegény mintán vizsgáltuk a leghátrányosabb térségekben, ahol a romák aránya felülreprezentált. Azt találtuk, hogy az egyes családtípusokban bizonyos területeken hasonlóan, más területeken eltérően nevelik a gyerekeket. Külön vizsgáltuk az anyagi ráfordítást igénylő és nem igénylő nevelési tényezőket. Az anyagi áldozatot nem igénylő tényezőkben közel áll egymáshoz az egyes családtípusok nevelési gyakorlata.



A legnagyobb eltéréseket éppen az olyan, anyagi ráfordítást és előzetes szervezést igénylő tételekben találtuk, amelyek összhangban vannak az iskolai elvárásokkal és közvetlenül javíthatják az iskolai teljesítményt. Ez a fajta, az „összehangolt művelést” idéző gyakorlat inkább a nem roma családokra jellemző, a nem romák akkor is többet költenek a gyerek fejlesztésére, ha szegények. A módosabb roma családok nevelési gyakorlata egyébként a szegény nem romákéhoz áll közel. Ezt a képet több dolog is árnyalja. Például az, hogy a nem roma családok átlagjövedelme eleve magasabb, mint a nem romáké. Továbbá: a hátrányos helyzetű térségekben igen szűkös a kínálat iskolai és iskolán kívüli, az iskolai eredményességet közvetve javító kulturális és egyéb programokban, fejlesztési lehetőségekben; általános, a teljes gyerekes társadalmat érintő hozzá nem férés jellemző ezekhez a szolgáltatásokhoz. Az anyagi befektetést nem igénylő nevelési gyakorlatok terén közelebb állnak egymáshoz az egyes családtípusok, a szegény és nem szegény, valamint roma és nem roma szülők.

A romák kevésbé szervezeten, más eszközökkel, az élet más területein fejlesztik gyerekeiket, mint a nem romák. Ez a nevelési stílus a „természetes növekedéshez” áll közelebb (Lareau 2002). A romáknál azok a parenting elemek hangsúlyosabbak (pl. együtt étkezés, a tévében látottak megbeszélése), amelyek elsősorban a család belső erőforrásaira támaszkodnak. A külső erőforrások, szakértők bevonása kevésbé tűnik fontosnak számukra; még akkor sem, amikor anyagilag azt megengedhetnék maguknak. A roma családokban is jelen van tehát a családon belüli társadalmi tőke (Coleman 1988) és az inkorporált kulturális tőke (Bourdieu 1997), de ezeknek más a szerkezete, mint a nem roma családokban. Az is észrevehető továbbá, hogy ezek a családi tőketípusok kevésbé konvertálódnak kulturális tőkévé és jelennek meg az iskolai teljesítményben, mint a nem roma gyerekeknél. A nem roma családokban a családon belüli tőkefajták nagyobb mennyiségben és más szerkezetben vannak jelen. A belső erőforrásokon kívül külső erőforrásokat is bevonnak, a családon kívülről érkező ingereknek (kulturális programok, különóra, iskolán kívüli programok) jobban teret engednek és anyagiakban is áldoznak rájuk.

A tanulmányi átlagot a jövedelmi szegénységgel és etnicitással magyarázó modellünkben azt kaptuk, hogy mindkét változó szignifikánsan és negatívan hat a tanulmányi eredményességre. A jövedelem hatása valamivel gyengébb volt az etnicitáséhoz képest. Ebben a tekintetben várakozásaink nem igazolódtak. E két változó önmagában azonban csak kis mértékben magyarázza az iskolai sikerességet. A parenting elemek bevonása után az etnicitás magyarázó ereje el éppen nem tűnt, de jelentősen lecsökkent. Az összes közül ez a változó befolyásolja legkevésbé az iskolai eredményességet. Ez az eredmény összhangban áll előzetes feltevéseinkkel. A nevelési tényezők bevonása a jövedelmi szegénység iskolai sikerességre gyakorolt hatását is csökkentette, de az etnicitásénál kevésbé. A tanulmányi átlagot az befolyásolja leginkább, hogy a családban milyen iskolai végzettséget várnak el a gyermektől. Magasabb iskolai végzettséget pedig a képzetesebb szülők várnak el gyerekeiktől, a képzett szülők között pedig lényegesen többen vannak a nem romák. A Gyerekesély kistérségekben megfigyelhető továbbá, hogy a romák és nem romák másképpen gondolkodnak a gyermek leendő iskolai végzettségéről. A roma szülők ugyanis pesszimistábbak, kisebb, a sajátjukénál is alacsonyabb iskolai



végzettség elvárásokat támasztanak gyerekeik felé. A nem roma szülők optimistábban gondolkodnak erről a kérdésről és nagyobb arányban bíznak abban, hogy gyermekük náluk magasabb iskolai végzettséget szerez majd (Fekete 2016b). A későbbiekben a szülők iskolai végzettségét is szeretnénk bevonni a regressziós elemzésbe.

Az anyagi vonzattal rendelkező tételek közül a fizetős iskolai programok és kirándulások, valamint a családi szervezésű kulturális programok hatnak pozitívan a tanulmányi átlagra. A zsebpénz és a jó tanulmányi átlag között kis mértékű és negatív összefüggést mértünk. A tanulmányi eredményt pozitívan befolyásolja a különóra járás, aminek nem feltétlenül van anyagi vonzata, a fizetett különórákra (nyelv, zene, fejlesztő foglalkozás, sport) nem kaptunk szignifikáns eredményt. Az anyagi ráfordítást nem igénylő tételek közül – értelemszerűen - a gyermek olvasási szokásai is pozitívan hatnak a tanulmányi átlagra.

Továbbgondolási lehetőségek

A jövedelmi szegénységen kívül a kirekesztettség többi eleme és további hátrányok is erőteljesen jelen vannak a leghátrányosabb kistérségekben. Ezek az elemek nyilván szorosan össze is függenek egymással. Kutatásunkat a későbbiekben ebbe az irányba is érdemes lehet tovább vinni. A megkérdezett szakemberek is megfogalmazták, hogy az iskolai kudarcok hátterében az alacsony jövedelmen kívül az anyagi depriváció, nélkülözés, kielégítetlen gyermeki szükségletek állhatnak:

„Nagyon nagy probléma a bejárás, a bérlet megvétele, ugye az étkezés. Ezekre szoktak a legtöbbet panaszkodni, hogy miért nem megy a gyerek iskolába, hát mert nem volt pénze bérletre.” (Mezőcsáti kistérség, iskolaigazgató, 2013)

„Lehet, nehezen lehet ezt elhinni, de ... itt van, amikor a gyerekek éheznek. ... És egyre többször fordul az elő, hogy a családlátogatások alkalmával azt látjuk, hogy nincs mit enniük. Tehát annyit eszik a gyerek, amennyit az iskolában és az óvodában eszik. Úgyhogy ez az egyik legalapvetőbb [probléma]. És ehhez társul minden más.” (Csengeri kistérség, szociális szakember, Szontágh 2013a:39)

„És ez a gond az általános iskolában is, hogy evvel van probléma télen is, hogy nincs meg az a téli ruházat, a megfelelő.” (Csengeri kistérség, nemzetiségi önkormányzati képviselő, Szontágh 2013a:40)

Ahogy az elméleti bevezetőben tettük, itt is fontos hangsúlyoznunk, hogy a jövedelmi helyzeten, etnicitáson és otthoni nevelési környezeten túl számos egyéb tényező befolyásolhatja a gyerekek iskolai eredményességét. Tanulmányunkban mi tudatosan csupán ezekkel a „belső” tétellekkel foglalkoztunk, mint iskolai kudarcok és tanulmányi átlag, ami ugyan elfedi az iskolák közötti különbségeket, de így minimális adatvesztéssel kellett számolnunk. A későbbiekben el lehet indulni abba az irányba, hogy kompetencia pontszámokat (is) szerepeltetünk a modellben. Érdekesnek ígérkezne továbbá az osztályokon és az iskolákon belüli roma arányokat – és azt, ahogyan a szülők a roma arányról vélekednek



- is bevonni a teljesítmény súlyozására. Természetesen a „belső” tényezők mérését is lehet és érdemes tovább finomítani. A kérdőívben szereplő önbevallásos és megfigyelésen alapuló HOME-kérdésekből pontszámokat lehet képezni, ami új perspektívákat nyithat a családi környezet feltérképezésére. A családon belüli társadalmi tőke megragadására pedig felhasználható még például a testvérek száma, a kulturális tőkére a háztartásban élők legmagasabb iskolai végzettsége.

Az iskolai eredményesség közötti különbségek magyarázatában további „külső” és fajsúlyos tényező lehet a szegregáció, diszkrimináció, a pedagógusok, a gyermekekkel foglalkozó szakemberek negatív attitűdje. Ezek a faktorok a roma gyerekek rosszabb megítéléséhez és teljesítményéhez vezethetnek. Bár találoztunk pozitív példákkal is, a lakosság és a szakemberek előítéletessége még mindig jelentős probléma a térségeinkben:

„ ... [a nagymama] nagyon elkeseredett, mert az iskolában, ahová jár az unokája eléggé megkülönböztetik a romákat a nem romáktól. Nagy aggodalma az volt, hogy nem tudja majd megadni az unokájának mindazt, amit megérdemelne, pedig elmondása szerint még akár főiskolát is el tudna végezni majd a most hat éves kislány.” (Vásárosnaményi kistérség, kérdezőbiztosi terepnaplók, Szontágh 2013b:51).

„... éppen a tegnapi nap volt egy [roma] gyerek fent az irodában, és azt mondta, hogy ugyanazt a szöveget, amit ez előtte levő [nem roma] gyerek elmondott, ő megkapta az ötöst, ugyanazt ugyanúgy elmondta ő is, ha még nem jobban, és akkor kapott egy hármast” (Vásárosnaményi kistérség, nemzetiségi önkormányzati képviselő, Szontágh 2013b:54).

„... hogyha egy roma gyerek verekszik az iskolában, sokkal súlyosabb a következménye, mint hogyha egy magyar gyerek bánt egy cigány gyereket.” ... Úgyhogy nincs sikerélményük, és ki vannak rekesztve, ugyanúgy, mint a felnőtt romák ki vannak rekesztve a társadalomból bizonyos okok miatt. ... Mondjuk, a gyerekek nem tehetnek róluk, őket nem lehet kirekeszteni a szülők hibája miatt.” (Vásárosnaményi kistérség, nemzetiségi önkormányzati munkatárs, Szontágh 2013b:54).

A teljes képhez azonban hozzátartozik, hogy a pedagógusok, szakemberek között vannak olyanok, akik – legalább a narratívák szintjén - előítéletektől mentesen viszonyulnak a romákhoz. A különbségtétel, a megkülönböztetés azért jórészt még ott rejtőzik a sorok között:

„Ezek a [roma] gyerekek is aranyosak, szépek, ügyesek. Van, ahol valami elromlik menet közben. Na most gondolom, hogy a szülői példa az, ami elsősorban rájuk hatással van. ... Tehát én nagyon sok olyan kisgyereket láttam nagyon-nagyon nehéz körülmények között, hogy nagyon kis ügyes, okos. ... Úgy gondolom, hogy ezeknek a gyerekeknek az első pár éves korban meg kell adni a lehetőséget.” (Mezőcsáti kistérség, családgondozó, 2013)

„Nem az számít, hogy roma vagy nem roma, hanem, hogy milyen magaviseletű a gyermek, és ez nem abból ered, hogy cigány vagy nem cigány a gyermek.” (Mezőcsáti kistérség, iskolaigazgató, 2013)

„... itt vannak nagyon jómódú roma családok, tehát a roma családok egy része jómódú, tiszta, rendes, jól neveli a gyermekét, nincs velük semmiféle másabb probléma, mint egy magyar családdal.”



Másik részük viszont az elszegényedett réteg, akik olyan szempontból, hogy a magyarok között is vannak ugyanúgy elszegényedett családok, tehát így sincs köztük különbség, szerintem még gondolatban sincsen ez a megkülönböztetés ezen az intézményen belül.” (Berettyóújfalui kistérség, óvodavezető, 2013)

„... mert azok a [roma] gyerekek is, akik a tanodában voltak ..., napról napra kezdték mondani, hogy most már nem hátul ülök, elől ülök. A tanároknak is meg kellett szokni, hogy most már tud viselkedni órán, nem zavarja, nem fegyelmezetlen, csendben van. Ha nem is tud hozzászólni, de legalább elkezdte leírni azt, amit, lett sikerélménye, ezáltal a többiek, a magyar gyerekek is elkezdtek hozzá másképp fordulni, más szemmel nézni. Még ha nem is lettek barátok, de elkezdték elfogadni egymást.” (Vásárosnaményi kistérség, nemzetiségi önkormányzati munkatárs, Szontágh 2013b:54).

A negatív vagy pozitív diszkrimináció, a tanulókhöz való hozzáállás nehezen mérhető. A program során összeállt gazdag interjúanyag elemzése ugyanakkor lehetővé teszi ezek megragadását akár kvalitatív, akár kvantitatív eszközökkel. A tanulmányban elemzetteken túl tehát további értékes és változatos adatok állnak rendelkezésünkre, amelyek jelentős potenciált hordoznak magukban az iskolai eredményesség sok szempontú magyarázatához.

Felhasznált irodalom

- Anderson, S. E., Whitaker, R. C. (2010): Household Routines and Obesity in US Preschool-Aged Children. *Pediatrics*. Official Journal of the American Academy of Pediatrics. DOI: 10.1542/peds.2009-0417.
- Bauer, Zs. (2015): Gyerekesély Tudástár. Válogatott jegyzék az elmúlt tizennégy év gyermekszegénységre és az esélyegyenlőtlenségek átörökítésére vonatkozó szakirodalmából. MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport, Budapest.
- Bodovski, K., Farkas, G. (2008): ‘Concerted Cultivation’ and Unequal Achievement in Elementary School. *Social Science Research*. 37(3): 903-919.
- Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, társadalmi tőke, kulturális tőke. In: Angelusz, R. (szerk.), A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Kiadó, 1997:156-177.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2005): Caring for children around the world: a view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, vol.29, no.6, 468-478.
- Bradley, R.H. & Caldwell, B.M. (1984): The HOME inventory and family demographics. *Developmental Psychology*, 20, 315-320.
- Bradley, Robert H., Caldwell, Bettye M., Rock, Stephen L., Hamrick, Holly M., Harris, Pandia (1988b):



Home observation for the measurement of the environment: Development of a HOME Inventory for use with families having children 6 to 10 years old. *Contemporary Educational Psychology*, Volume 13, Issue 1, pp. 58-71.

Bradley, R. H., Corwyn, R. F., & Whiteside-Mansell, L. (1996): Life at home: Same time, different places. An examination of the HOME Inventory in different cultures. *Early Development and Parenting*, 5, 251-269.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988a): Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.

Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001): The home environments of children in the United States Part I: Variations by Age, Ethnicity and Poverty Status. *Child Development*, Volume 72, Number 6, pp. 1844-1867.

Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, S95-S120.

Ertem, I. O., Forwyth, B. W. C., Avn-Singer, A. J., Damour, L. K., & Cicchetti, D. V. (1997): Development of a supplement to the HOME scale for children living in impoverished urban environments. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 18, 322-328.

Fejes J. B. (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 25 (11), 3-14.

Fekete A. (2016a): Depriváció a gyermekes családokban. In: Vastagh Z. (szerk.): Gyerekesélyek a végeken. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről. MTA Gyerekesélykutató-Csoport, Budapest.

Fekete A. (2016b): Gyerekszegénység a munkaerő-piaci helyzet tükrében. In: Vastagh Z. (szerk.): Gyerekesélyek a végeken. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről. MTA Gyerekesélykutató-Csoport, Budapest.

Harcza I. (2014): Családi kohézió – A szülők és a gyermekek társas együttléte a mindennapok világában. A gyermekes családokban élők időfelhasználása. Műhelytanulmányok 5. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Husz I. (2013): Encsi kistérség. A kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése 2013. MTA TK, Budapest.

Kertesi G., Kézdi G. (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2010/3.

Kertesi G., Kézdi G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2012/5. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.

Kiss M. (2016): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi, és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *socio.hu Társadalomtudományi Szemle* 2016/4.

Lareau, Annette, (2002): Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67: 747-776.

Leslie A. Miller, Clyde Tucker (1993): The intrahousehold communications study: a typology of family cohesion. Bureau of Labor Statistics, Washington, DC. https://www.amstat.org/sections/srms/Proceedings/papers/1993_159.pdf

McNeal, Ralph B. Jr. (1999): Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science



Achivement, Truancy and Dropping Out. *Social Forces* 78 (1): 117-144.

Medgyesi Márton (2007): Az otthoni környezet felmérése az Életpálya-2006 vizsgálatban: HOME inventory scale. kézirat.

Meier, Ann (1999): Social Capital and School Achievement Among Adolescents. CDE Working Paper No. 99-18. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison Working Paper 1-53. <https://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/99-18.pdf>

NLSY79 Child HOME-SF (National Longitudinal Survey of Youth 1979 Child HOME Short Form), Scale items by age and type of report. U.S. Bureau of Labor Statistics. <https://www.nlsinfo.org/content/cohorts/nlsy79-children/other-documentation/codebook-supplement/appendix-home-sf-scales>

OECD (2010): PISA 2009 results: overcoming social background - Equity in learning opportunities and outcomes. Vol. II. Párizs, OECD.

Olson, D. H., Sprenkle, D. H., Russel, C. S. (1979): Circumplex Model of Marital and Family Systems: Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family Process*, 18:3-27.

OKM (2015): Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés. Oktatási Hivatal. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2014_Orszagos_jelentes.pdf

Papp Z., A. (2015): Iskolai eredményesség és a roma tanulói arány összefüggésrendszere az OKM adatok alapján. MTA TK Kisebbségkutató Intézet.

PISA 2009 tájékoztató. Jellemzők és eredmények. Oktatási Hivatal, Budapest, 2010.

PISA 2012 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2013. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf

Pusztai, G. (2009): A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás. Új Mandátum Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/12100/12193/12193.pdf>

Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.), Társadalmi riport 2004. Budapest, TÁRKI, Pp. 193-205.

Szontágh É. (2013a): Csengeri kistérség. A kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése 2013. MTA TK, Budapest.

Szontágh É. (2013b): Vásárosnaményi kistérség. A kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése 2013. MTA TK, Budapest.

Zeller E. (2016): Különóra vagy csavargás? A gyermekek szabadidő-eltöltése. In: Vastagh Z. – Husz I. (szerk.): Gyerekesélyek a végeken. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről. MTA TK Gyerekesélykutató-Csoport, Budapest.



Függelék

1. táblázat:

Körülbelül hány életkorának megfelelő könyve van?						
N=4019		1 és 3 között	4 és 9 között	10 és 19 között	20 vagy több	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	12,5%	23,3%	25,0%	39,1%	100,0
	Szegény roma	28,1%	34,2%	20,9%	16,7%	100,0
	Nem szegény nem roma	6,9%	16,7%	23,9%	52,5%	100,0
	Nem szegény roma	21,4%	37,7%	20,6%	20,2%	100,0
Összesen		13,9%	23,6%	23,4%	39,2%	100,0

2. táblázat:

Miért nincs az életkorának megfelelő könyve?				
N=713		nem engedhetik meg maguknak	egyéb ok	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	42,5%	57,5%	100,0
	Szegény roma	52,7%	47,3%	100,0
	Nem szegény nem roma	33,8%	66,2%	100,0
	Nem szegény roma	30,5%	69,5%	100,0
Összesen		46,4%	53,6%	100,0

3. táblázat:

Milyen gyakran olvas a gyermek kedvtelésből?							
N=4993		minden nap	hetente néhány alkalommal	havonta néhány alkalommal	évente néhány alkalommal	sohasem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	24,2%	29,6%	19,4%	10,1%	16,7%	100,0
	Szegény roma	20,3%	24,4%	14,6%	9,4%	31,2%	100,0
	Nem szegény nem roma	25,8%	33,3%	17,1%	11,1%	12,7%	100,0
	Nem szegény roma	20,7%	29,3%	18,1%	14,1%	17,8%	100,0
Összesen		23,5%	29,5%	17,1%	10,6%	19,4%	100,0



4. táblázat:

Szokott-e a gyermeke számítógépet használni?				
N=5072		igen	nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	87,8%	12,2%	100,0
	Szegény roma	81,2%	18,8%	100,0
	Nem szegény nem roma	94,3%	5,7%	100,0
	Nem szegény roma	87,0%	13,0%	100,0
Összesen		88,3%	11,7%	100,0

5. táblázat:

Biztosított-e zsebpénz?				
N=5024		igen	nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	62,7%	37,3%	100,0
	Szegény roma	63,5%	36,5%	100,0
	Nem szegény nem roma	65,3%	34,7%	100,0
	Nem szegény roma	75,0%	25,0%	100,0
Összesen		64,7%	35,3%	100,0

6. táblázat:

Milyen gyakran szoktak a gyermeknek mesét olvasni vagy mondani?						
N=1550		minden nap	nagyjából két- naponta	havonta néhány alkalom- mal	évente néhány alkalom- mal	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	31,6%	33,7%	29,0%	5,7%	100,0
	Szegény roma	28,0%	35,4%	32,1%	4,4%	100,0
	Nem szegény nem roma	34,1%	33,5%	29,2%	3,2%	100,0
	Nem szegény roma	27,0%	41,4%	26,1%	5,4%	100,0
Összesen		31,5%	34,6%	29,6%	4,3%	100,0



7. táblázat:

Együtt szokott-e a gyermek étkezni mindkét szülőjével?				
N=5053		igen	nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	88,5%	11,5%	100,0
	Szegény roma	88,1%	11,9%	100,0
	Nem szegény nem roma	89,5%	10,5%	100,0
	Nem szegény roma	86,8%	13,2%	100,0
Összesen		88,6%	11,4%	100,0

8. táblázat:

Milyen gyakran szokott a gyermek együtt étkezni mindkét szülőjével?				
N=4430		hetente többször vagy minden nap	hetente egyszer vagy ritkábban	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	89,4%	10,6%	100,0
	Szegény roma	92,2%	7,8%	100,0
	Nem szegény nem roma	86,9%	13,1%	100,0
	Nem szegény roma	92,5%	7,6%	100,0
Összesen		89,5%	10,5%	100,0

9. táblázat:

Meg szokták-e beszélni a gyermekkel a TV-ben látottakat?				
N=5024		igen	nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	74,0%	26,0%	100,0
	Szegény roma	73,0%	26,0%	100,0
	Nem szegény nem roma	82,3%	17,7%	100,0
	Nem szegény roma	77,8%	22,2%	100,0
Összesen		77,1%	22,9%	100,0

10. táblázat:

Biztosított-e megfelelő hely tanulásra, házi feladat elkészítésére?				
N=5037		igen	nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	97,6%	2,4%	100,0
	Szegény roma	90,8%	9,2%	100,0
	Nem szegény nem roma	99,7%	0,3%	100,0
	Nem szegény roma	96,0%	4,0%	100,0
Összesen		96,4%	3,6%	100,0



11. táblázat:

Ismételt-e évet az általános iskolában?				
N=4052		igen	nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	11,4%	88,6%	100,0
	Szegény roma	21,9%	78,1%	100,0
	Nem szegény nem roma	2,9%	97,1%	100,0
	Nem szegény roma	12,4%	87,6%	100,0
Összesen		11,3%	88,7%	100,0

12. táblázat:

Volt-e magántanuló, vagy eltanácsolták-e valamelyik iskolából?				
N=5073		igen	nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	1,6%	98,4%	100,0
	Szegény roma	2,6%	97,4%	100,0
	Nem szegény nem roma	0,5%	99,5%	100,0
	Nem szegény roma	1,7%	98,3%	100,0
Összesen		1,5%	98,5%	100,0

13. táblázat:

Járt-e kiegészítő, felzárkóztató osztályba?				
N=5072		igen	nem	Összesen
Jövedelmi szegénység és etnicitás	Szegény nem roma	4,3%	95,7%	100,0
	Szegény roma	11,0%	89,0%	100,0
	Nem szegény nem roma	2,4%	97,6%	100,0
	Nem szegény roma	3,7%	96,3%	100,0
Összesen		5,4%	94,6%	100,0



14. táblázat:

Lineáris regresszió					
Mennyi volt a gyermek utolsó tanulmányi átlageredménye?					
N=3896	Standardizálatlan együtthatók		Standardizált együtthatók		Szign.
	B	Std. hiba	Beta	t	
Konstans	2,785	0,088		31,551	0
Van-e a gyermeknek az életkorának megfelelő könyve?	0,025	0,031	0,011	0,811	0,418
Együtt szokott-e a gyermek étkezni mindkét szülőjével?	0,105	0,033	0,038	3,164	0,002
Szokott-e a gyermeke számítógépet használni?	0,039	0,037	0,013	1,05	0,294
Jár-e a gyermek valamilyen különóra?	0,168	0,022	0,097	7,516	0
Milyen gyakran olvas a gyermek kedvtelésből?	-0,096	0,008	-0,154	11,815	0
Meg szokták-e beszélni a gyermekkel a TV-ben látottakat?	0,034	0,025	0,016	1,355	0,176
Volt-e a gyermek a család szervezésében múzeumban, zenei vagy színházi előadáson?	0,094	0,024	0,051	3,855	0
Biztosított-e megfelelő hely tanulásra, házi feladat elkészítésére?	0,049	0,061	0,01	0,802	0,423
Biztosított-e fizetős iskolai kirándulásokon és programokon való részvétel?	0,14	0,028	0,069	4,917	0
Biztosított-e fizetett különóra (nyelv, zene, fejlesztő foglalkozás, sport, stb.)?	0,01	0,026	0,005	0,38	0,704
Biztosított-e zsebpénz?	-0,1	0,022	-0,055	-4,497	0
Milyen iskolai végzettséget fog a gyermeke szerezni?	0,309	0,01	0,457	31,656	0
Jövedelmi szegénység	-0,104	0,023	-0,06	-4,527	0
Etnicitás	-0,052	0,025	-0,028	-2,072	0,038
R	R ²	Kiigazított R ²	A becslés std. hibája		
0,665 ^a	0,442	0,440	0,6464		