

A szülői nevelés és tanulói hálózatok szerepe a gyermekek készségfejlődésében (az OTKA-101409 kutatás szakmai zárójelentése)

Témavezető: Kertesi Gábor (MTA KRTK KTI)

Társkutató: Kézdi Gábor (CEU és MTA KRTK KTI)

Társkutató: Hajdu Tamás (MTA KRTK KTI)

A kutatás az alábbi négy különálló, ám témájában szorosan összekapcsolódó tanulmány elkészítését tűzte ki céljával:

1. Szülői emberi tőke, otthoni nevelési környezet és a roma, nem roma gyermekek iskolai eredményessége
2. A szülők jövedelme és időfelhasználása és a gyermekek emberi tőkéje (elméleti model és empirikus implikációk)
3. A lakókörnyezet és az iskolai összetétel hatása az oktatási egyenlőtlenségekre a magyarországi városokban
4. Az iskolán belüli hálózatok (barátságok, ellenségeskedések) szerepe a tanulók emberitőke-felhalmozási folyamatában

A szóban forgó négy tanulmány, a terveknek megfelelően, elkészült, és rájuk alapozva, három műhelytanulmányt és három folyóiratcikket jelentettünk meg. Ez utóbbi publikációk közül egy magyar, kettő pedig angol nyelven jelent meg.

Az alábbiakban összefoglaljuk a négy zárótanulmány, illetve a belőlük készült publikációk legfontosabb eredményeit és társadalompolitikai következtetéseit.

1. Szülői emberi tőke, otthoni nevelési környezet és a roma, nem roma gyermekek iskolai eredményessége

A nyolcadik évfolyamos roma tanulók lemaradása, a magyarországi kompetenciamérések tanúsága szerint – mind szövegértési, mind matematikai teszteredményekben mérve – igen tekintélyes: egy teljes szórássegységnyi. Éppen akkora, mint amekkora a hasonló korú fehér és fekete bőrű diákok közti különbség volt az Egyesült Államokban a múlt század nyolcvanas éveinek elején, amely azonban azóta jelentősen csökkent. E jelentős lemaradás nagymértékben magyarázza a roma fiatalok későbbi munkapiaci sikertelenségét és a roma kisebbség hátrányainak generációk közötti továbbörökítését. E készségbeli lemaradások már igen korai életkorban, az általános iskola megkezdése előtt kialakulnak, az általános iskola végén mért különbségek pedig a középiskolában tovább távolodnak.

A lemaradások igen nagy része mögött társadalmi összetételbeli (jövedelmi, iskolázottsági és lakóhelyi) különbségek állnak. A nagyjából egy szórássegységnyi lemaradás a töredékére – a matematikai teszt esetében a negyedére, az olvasás teszt esetében az ötödére – olvadna le, ha feltételeznénk, hogy a nem roma többséghez tartozó tanulók is hasonlóan rossz életkörülmények között élnének, mint a roma fiatalok, vagy ha feltételeznénk, hogy a roma kisebbséghez tartozó tanulók hasonlóan jó életkörülmények között élnének, mint a nem roma fiatalok.

Az iskolázatlan és szegény családokban, rossz lakóhelyi körülmények között felnövő romai fiataloknak számos, tanulást akadályozó tényezővel kell szembesülniük: egészségi állapotuk rosszabb

az átlagosnál, otthoni környezetükön belül nem jutnak hozzá a készségeik fejlődéséhez fontos erőforrásokhoz, iskolai pályafutásuk során pedig kiszorulnak a jó minőségű iskolákból. Társadalmi hátrányaik döntő részben ezeken a közvetítő mechanizmusokon keresztül válnak tanulmányi lemaradásokká. Ha a roma és nem roma fiatalok egészségi állapota nem különbözne egymástól, továbbá ha a roma fiatalok otthoni környezetükön belül ugyanolyan mértékben hozzájutnának a készségeik fejlődéséhez szükséges erőforrásokhoz, eszközökhöz és tevékenységekhez, mint a nem roma fiatalok, és ha a minőségi oktatáshoz való hozzáférési esélyeikben sem lennének különbségek, akkor a nyolcadik évfolyamon mért iskolai teljesítményeik egyáltalán nem, vagy csak elenyésző mértékben térnének el egymástól: olvasási-szövegértési készségek tekintetében egyáltalán nem lennének, matematikai készségek tekintetében pedig kicsik lennének a különbségek. A roma fiatalok iskolai lemaradását nem etnikai sajátosságok, hanem csaknem kizárólag jól értelmezhető társadalmi okok magyarázzák.

Az iskolai teljesítménykülönbségekben kulcsszerepet játszó családi nevelési környezeti hátrányokat magukat is nagyrészt az életkörülmények alakítják. A roma családok nevelési gyakorlatában megfigyelhető jelentős kognitív hátrányokban az etnikai sajátosságoknak nincs semmilyen szerepe, e lemaradások teljes mértékben vagy szinte teljes mértékben a szülők iskolázatlanságából, a családok szegénységéből, és lakóhelyi hátrányaiból következnek. A hasonlóan hátrányos körülmények között élő nem roma családok gyermekei hasonló mértékű kognitív nevelési hátrányoktól szenvednek; az átlagos magyar életkörülmények között élő roma családok nevelési gyakorlatát pedig ilyen jellegű hátrányok nem jellemzik. A szegénységben élő szülők jóval kevésbé képesek gyermekeik készségfejlődését megfelelően elősegítő környezetről (tárgyakról, eszközökről, tevékenységekről) gondoskodni, mint a középosztályi szülők.

Noha az életkörülmények tekintetében nagyon jelentősek a családok közti egyenlőtlenségek, a szegény és gazdagabb családok átlagosan nem sokban különböznek egymástól abban, hogy milyen mértékű érzelmi biztonságot képesek nyújtani gyermekeiknek. Ez meglepő eredmény, tekintettel rá, hogy a társadalom alsó egyharmada komoly megélhetési gondokkal küszködik; az állástalanság és a megélhetési gondok komoly stresszforrást jelentenek a rossz körülmények között élő családok számára. Ahogy a kognitív stimuláció terén, úgy az érzelmi biztonság tekintetében sincsenek etnikai különbségek: a roma családok ugyanolyan mértékű érzelmi támogatást nyújtanak gyermekeiknek, mint amilyen mértékű érzelmi támogatásban részesülnek a hasonló életkörülmények között élő nem roma családok gyermekei. A több mint két évtizede tartó mély foglalkoztatási válság és tartós elszegényedés ellenére a roma családok kohéziója még mindig hasonló mértékű, mint a sokkal jobb körülmények között élő nem roma családoké. Mindez intő jel kell legyen a társadalompolitika számára: a helyzet jelentős mértékű további romlása nem elképzelhetetlen, és a felbomlott családok kohézióját visszaépíteni rendkívül nehéz feladat.

A roma és nem roma tanulók közti teszteredmény-különbségek létrejöttében a családi nevelési környezet hátrányai mellett a másik kulcsfontosságú tényező az, hogy a roma fiatalok lakóhelyi hátrányaik és az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai következtében kiszorulnak a jó minőségű iskolákból. A roma fiatalok többségének oktatása olyan osztálytermekben folyik, ahol a megoldatlan pedagógiai problémák volumene miatt nagyon nehéz jó minőségű oktatómunkát végezni. A roma tanulók a nem roma tanulókhöz képest negyven százalékkal nagyobb eséllyel kerülnek képesség szerint szélsőségesen szegregált, nehezen tanítható osztályba, ahol a kortárs csoport kedvezőtlen összetétele és a túlzott tanári munkaterhelés miatt a tanárok számára szinte lehetetlen a minőségi pedagógiai munka, melynek következtében ezeket az osztályokat a jó pedagógusok többsége elkerüli, tekintettel rá, hogy a nagyobb munkaterhelést az itt tanító pedagógusok keresetében nem kompenzálja semmi. Az alacsony társadalmi státusú tanulók, etnikai hovatartozásuktól függetlenül is lényegesen nagyobb

eséllyel kerülnek képesség szerint szegregált osztályba, mint a magasabb társadalmi státusú tanulók. A roma tanulók esetében erre még további hátránnyként ráakódik az etnikai szegregáció hatása is. A kétféle hatás nagysága úgy aránylik egymáshoz, mint kettő az egyhez: a roma gyerekek igen nagy mértékű magyarországi iskolai szegregációja kétharmad részben etnikai szempontoktól független szegény-probléma, egyharmad részben pedig a roma tanulókat specifikusan sújtó etnikai probléma.

A roma tanulók iskolai teljesítménybeli lemaradása alapján a szegénységre és az abból következő családi és iskolai hátrányokra vezethető vissza. Az iskolai szegregáció jelenségét leszámítva, az okok között nem nagyon van olyan, amely célzottan a roma kisebbségre irányuló társadalompolitikai beavatkozásokat tenne szükségessé. Alapjában univerzális és színvak politikákkal lehet és kell a hátrányos helyzetű – roma vagy nem roma – gyerekek tanulmányi lemaradásán és társadalmi leszakadásán segíteni.

A gyerekek értelmi és nyelvi fejlődését elősegítő környezet (tárgyak, eszközök, tevékenységek, szolgáltatások) biztosítása és az ezekkel összhangban levő nevelési minták elterjesztése az iskolai kudarcok megelőzésének legtöbbit ígérő módja. E parenting típusú, társadalompolitikai beavatkozások megtervezésénél a legfontosabb szempontok a következők. (i) Mivel az iskolai kudarcokat megelőlegező kognitív lemaradások igen korai életkorban kialakulnak, az ezeket ellensúlyozó beavatkozásokat érdemes minél korábbi életkorban elkezdni. (ii) E beavatkozások során különösen nagy figyelmet kell fordítani a hátrányos helyzetű gyerekek nyelvi környezetének, kognitív és nem-kognitív készségeinek, motivációjának fejlesztésére. (iii) Mivel a tapasztalatok szerint a közvetlenül a családok nevelési gyakorlatának megváltoztatására irányuló programok nem nagyon járnak sikerrel, inkább univerzális, intézményközpontú programok (bölcsőde, óvoda, Biztos Kezdet központok) közvetítésével lehet ezeket a célokat sikeresen elérni. (iv) A szülői nevelési gyakorlat befolyásolásának hatékony módja az, ha ezek az intézmények aktívan bevonják a szülőket a nevelési folyamatba, és ezen keresztül hozzásegítik őket ahhoz, hogy megértsék a játékos tanulás, az írásbeliség, a könyvek, a rendszeres mesélés jelentőségét gyermekeik fejlődése szempontjából. Ilyen jelentős változásokat csak akkor lehet elérni a családok viselkedésében, ha a szülőket partnernek tekintik, és a programok kiegészítő elemei között jelen vannak az intézmények és az érintett családok távolságát oldó tevékenységek és a szülői készségeket sokféle eszközzel támogató elemek. A programok működtetése során nagy figyelmet kell fordítani a családok integritásának, a szülői autonómiának és kompetencia-érzésnek a megerősítésére (v) Univerzális és nagy méretű programokról lévén szó, melyek az érintett korcsoportok egészét eléri, e parenting típusú beavatkozásokat érdemes egészség-nevelési programelemekkel is kiegészíteni. Az ehhez szükséges tudást a részt vevő szakemberek képzésébe nyilvánvalóan be kell építeni. (vi) Mivel e programok sikere alapvetően a minőségen múlik, igen nagy figyelmet kell fordítani a programok megtervezésekor az igazoltan bevált hazai és nemzetközi tapasztalatok alkalmazására, a programban részt vevő szakemberek képzésére, illetve a program hatásainak rendszeres mérésére.

A 1-es témában az alábbi tanulmányok készültek el:

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor: *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*, Közgazdasági Szemle, LIX. évf., július-augusztus, 798-853. old. + online melléklet, 2012. http://epa.oszk.hu/00000/00017/00193/pdf/EPA00017_Kozgazdasagi_szemle_2012_07-08_03%20Kertesi%20Kezdi.pdf

Gábor Kertesi and Gábor Kézdi: *On the test score gap between Roma and non-Roma students in Hungary and its potential causes*, Economics of Transition, 24(1) 2016, 135-162 + online appendix, 2016. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ecot.12076/abstract> . Working paper változat: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1401.pdf>

2. A szülők jövedelme és időfelhasználása és a gyermekek emberi tőkéje (elméleti model és empirikus implikációk)

A gyermekek készségfejlődését elemző nemzetközi *child development* szakirodalom egyik legalapvetőbb megállapítása az, hogy a kedvezőtlen életkörülmények között élő családok gyermekei a családi környezetükön belül a szükségesnél kisebb mértékben jutnak hozzá a fejlődésüket elősegítő eszközökhöz, tevékenységekhez és tapasztalatokhoz, és ez a körülmény a későbbi iskolai lemaradásuk egyik fontos oka. A nevelési környezetbeli hátrányokért részben az *alacsony jövedelem* a felelős: az alacsony jövedelmű családok kevésbé tudják megvásárolni a gyermekeik készségfejlődését elősegítő tárgyakat, eszközöket és szolgáltatásokat, mint a jobb anyagi helyzetben levő családok. Egy fogyasztási kiadási adatokra támaszkodó friss amerikai mérés szerint a gyermekek készségfejlődését elősegítő kiadások (enrichment expenditures) tekintetében az alsó és a felső jövedelmi ötödhez tartozó családok között, az ezredforduló utáni első évtized közepén több mint hatszoros különbség tapasztalható.

A jövedelem azonban csak az egyik tényező. A hátrányos helyzetű – szegény és alacsony iskolázottságú szülők által nevelt – gyermekek családjában jellegzetesen más a *szülők időfelhasználása*, mint a középosztályi családokban. Számos fejlett ország időmérleg-adatai alapján kimutatható: az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők – annak ellenére, hogy kisebb eséllyel vannak állásban és alacsonyabb a keresetük – lényegesen kevesebb időt töltenek a gyermekeikkel, mint a magasabb iskolai végzettségű szülők. Egyesült Államokbeli adatok szerint például egy egyetemi végzettségű dolgozó anyja átlagosan heti 6 és fél órával több időt tölt a gyerekeivel, mint befejezetlen középiskolai végzettségű dolgozó anyja (a gyerekek számában, a házastársi viszonyban és a gyermekek életkorában meglevő különbségek hatásának kiszűrése után). Igen összetett jelenségről van szó: bizonyosan szerepet játszik benne az a tény, hogy a gyermekkel való tevékenységek egy része meglehetősen eszköz- és pénzigényes, s ha nincs rá a családi költségvetésben pénz, akkor a komplementer erőforrást (az időt) sem fordítják rá a szülők. Egy másik ok az lehet, hogy az alacsony iskolázottságú szülők kevésbé rendelkeznek a gyermekeik képességeit fejlesztő tevékenységekhez szükséges szülői készségekkel. Mivel többnyire rosszabb olvasási-szövegértési képességekkel rendelkeznek maguk is, nehezükre esik a gyermekeikkel való közös olvasás, az esti mese; iskolás gyerekek esetében kevésbé képesek tartalmi szempontból követni gyermekeik tanulmányait. Egy harmadik ok az, hogy az iskolázatlan szülők nincsenek birtokában annak az ismeretnek, hogy az ilyen jellegű tevékenységek (például a rendszeres esti mesélés vagy a közös főzőcskézés vagy a rendszeres családi kirándulások) milyen fontos szerepet töltenek be a gyermekek iskolaérettségében és további készségfejlődésében. Akármilyen is az ok, a gyermekek iskolaérettségének és sikeres iskolai pályafutásának egy alapvető mechanizmusáról van szó.

Tanulmányunk az első kísérlet arra, hogy magyar adatokon megvizsgáljuk ezeket az összefüggéseket. A mérés során törekedtünk rá, hogy a hosszabb távú időbeli változásokat is elemezni tudjunk. Ennek érdekében összegyűjtöttük az összes, mikroszinten hozzáférhető adatfelvételt a háztartási kiadásokról (a KSH Háztartási Költségvetési adatfelvételeit, 1983, 1985, 1987, illetve 1993 és 2011 között háromévenként), valamint az összes, mikroszinten hozzáférhető KSH időmérleg-felvételt (1986, 1993, 1999, 2010). Az adatfelvételekből leválogattuk a 0-14 éves korú gyerekeket nevelő családokat, és megkülönböztettük a családok időfelhasználásában a készségfejlődést elősegítő tevékenységeket (enrichment activities), illetve a családok költségvetésében a gyerekek készségfejlődését elősegítő javakra és szolgáltatásokra (enrichment goods and services) fordított kiadásokat.

Legfontosabb eredményeink a következők voltak: (i) az iskolázottabb szülők szignifikánsan több időt fordítanak gyermekeikre, mint az iskolázatlan szülők. Ez az összefüggés annak ellenére is teljesül, hogy az iskolázottabb szülők nagyobb valószínűséggel foglalkoztatottak, és így kevesebb szabadidővel rendelkeznek. Ez a különbség az 1986 és 2011 közötti 25 év során jelentősen nőtt, aminek a mozgatóereje

alapvetően a magasabb iskolázottságú apák fokozott részvétele volt a gyermeknevelésben. (ii) Az iskolázottabb szülők jövedelmük nagyobb hányadát fordítják gyermekeik készségeit közvetlenül vagy közvetve fejlesztő javak és szolgáltatások vásárlására, mint az iskolázatlanabb szülők. A társadalmi különbségek a kiadások tekintetében is nőttek a rendszerváltás óta eltelt két évtizedben. (iii) Mindezek a megfigyelések összhangban vannak egy egyszerű statikus optimalizálási keretben felvázolt emberi tőke termelési modell előrejelzéseivel, melyben a szülők pénzbeli és időbeli ráfordításainak szerepét vizsgáljuk a gyermeki emberi tőke termelésében, és azt feltételezzük, hogy az iskolázottabb szülők ráfordításai termelékenyebbek. (iv) A szülői ráfordítások mértékében mutatkozó növekvő társadalmi különbségek a jövőbeli társadalmi egyenlőtlenségek növekedését vetítik előre. (v) A szegény és iskolázatlan családok nevelési erőforrásait érintő lemaradások mérsékléséhez olyan társadalompolitikai beavatkozásokra van szükség, melyeket az 1-es témához tartozó összefoglalónk utolsó bekezdésében ismertettünk.

A 2-es témában az alábbi tanulmányunk készült el:

Gábor Kertesi and Gábor Kézdi: *Time use, expenditures, parental education and income and the production of children's human capital*, Working paper, Institute of Economics, Hungarian Academy of Sciences RCERS, 2013. p. 1-77. http://econ.core.hu/file/download/Kertesi_Kezdi/Time_use_parenting.pdf

Gábor Kertesi and Gábor Kézdi: *The kindergarten attendance allowance in Hungary (Evaluation of a conditional cash transfer program)*, *Acta Oeconomica* 64(1) 2014, p. 27-49. <http://www.akademiai.com/doi/abs/10.1556/AOecon.64.2014.1.2>.

3. A lakókörnyezet és az iskolai összetétel hatása az oktatási egyenlőtlenségekre a magyarországi városokban

A roma tanulók iskolák közötti megoszlása számottevően egyenlőtlenebbé vált az 1980-as évek eleje óta eltelt harminc évben Magyarországon. Az etnikai elkülönülés mértékét jelző szegregációs index értéke több mint kétszeresére – 0,1 alatti értékről 0,2 fölé – emelkedett a legalább két iskolával rendelkező iskolai vonzaskörzetekben. A szegregációs index növekedése a nagyobb városokban volt a legjelentősebb. Ennek a drámai folyamatnak az okaival és következményeivel reprezentatív adatfelvételeken és városi esettanulmányokon nyugvó, terjedelmes szociológiai irodalom foglalkozott az elmúlt két évtizedben.

Iskolai szegregáción a különböző családi háttérű, etnikai hovatartozású tanulók eltérő iskolákban történő oktatását szokás érteni. Ebben a tanulmányban az általános iskolákra (az 1-8. évfolyamra járó gyerekekre) és az etnikai alapon történő szegregációra összpontosítunk: Milyen mértékben járnak a roma és nem roma tanulók azonos iskolákba, és milyen mértékben van lehetőségük iskolai környezetükben csoportközi kapcsolatokra? Az etnikai elkülönülés mértékét a szegregációs indexszel mérjük, amely 0 (minden iskolában azonosak az etnikai arányok) és 1 (teljes az elkülönülés) között vehet fel értékeket. A roma tanulók iskolai szegregációját országos államigazgatási adatfelvételek minden iskolára kiterjedő adatain vizsgáljuk. A tanulók körzetek közötti ingázását egyéni szintű, szintén országos adatbázis alapján határozzuk meg. A 100 magyarországi város helyi oktatáspolitikai gyakorlatára és lakóhelyi szegregációjára vonatkozó adatok az általunk megtervezett kérdőíves adatfelvételből származnak. Az adatfelvételbe a legnagyobb roma népességgel rendelkező városokat vontuk be. Budapestet, mérete és a decentralizált kerületi struktúrája miatt, kihagytuk. A magyar oktatási rendszer ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy az iskolai szegregáció lehetséges okait megértsük. Számos régióbeli országhoz hasonlóan az általános iskolák Magyarországon is

döntően állami fenntartásban vannak és a családok szabadon megválaszthatják, melyik iskolába kívánják gyerekeiket járattatni. 2012-ig az iskolák fenntartói a helyi önkormányzatok voltak, és az iskolai költségvetés jelentős részét a tanulói létszám alapján meghatározott központi támogatás jelentette. Az önkormányzatok ezt egészítették ki a saját forrásaikkal. Az iskolai beiskolázási körzetek határait a helyi önkormányzatok határozták meg, és az iskolák számára kötelező volt a beiskolázási körzetéhez tartozó tanköteles gyermek felvétele, ugyanakkor az iskolák körzeten kívüli gyerekeket is felvehettek. Ennek megfelelően az egyes iskolákba való beiratkozásokat a férőhelyek száma, a körzeten belülről és körzeten kívülről jelentkezők száma, illetve az önkormányzatok körzethatárokat érintő döntései határozták meg. 2013-tól kezdve az oktatási rendszer központosítottabbá vált, de a szabad iskolaválasztás joga és az iskolák legfontosabb ösztönzői érintetlenek maradtak. Az elemzéseink a 2013 előtti rendszerre vonatkoznak.

Tanulmányunk fő újdonságát a helyi oktatáspolitikai szegregációs-integrációs irányultságának mérése jelenti. Egy részletes kérdőív alapján interjúkat készítettünk az önkormányzatok oktatási hivatalának/osztályának vezetőjével, majd a kérdőívekben rögzített információk alapján tíz különböző mérési eszközzel (instrumentummal) próbáltuk a helyi oktatáspolitikai szegregációra gyakorolt hatását számszerűsíteni. Az eredményeink azt mutatják, hogy a helyi iskolapolitika a tanulói mobilitás miatt természetesen kialakuló iskolai szegregációt jellemzően tovább erősíti. A helyi iskolapolitika szegregációt erősítő hatása országos átlagban viszonylag mérsékelt, az átlagos hatás mögött azonban igen jelentősek az egyes városok közötti különbségek: néhány város oktatáspolitikai gyakorlata az iskolák közötti egyenlőbb etnikai megoszlást segíti elő, míg más városoké jelentős mértékben hozzájárul az iskolák közötti etnikai elkülönüléshez.

Az alkalmazott helyi oktatáspolitikai eszköztár mérése mellett adatokat gyűjtöttünk a városokon belüli lakóhelyi szegregációról is. Helyi szakértőket kértünk fel arra, hogy általunk előzetesen megadott kisebb területi egységekre (szavazókörekre) nézve becsüljék meg az ott élő roma lakosok számát. Ezeket az adatokat felhasználva készítettünk becslést a városokon belüli lakóhelyi etnikai elkülönülés mértékéről. Eredményeink szerint a lakóhelyi szegregáció viszonylag mérsékelt a vizsgált 100 városban: a szegregációs index átlagos értéke 0,17. Eloszlása ugyanakkor aszimmetrikus, a legtöbb városban 0,1 alatt marad az értéke, néhány városban azonban a 0,4-et is meghaladja.

Statisztikai elemzésünk azt mutatja, hogy az iskolai szegregáció mértékét alapvetően a tanulói mobilitás, a roma tanulók városi aránya és a helyi oktatáspolitikai határozza meg. Ezek az összefüggések nemcsak kétváltozós elemzések során mutatkoznak erősnek, hanem a többi hatótényező kontrollváltozóként való szerepeltetése mellett is. Más szavakkal: a roma lakosok arányának és az oktatáspolitikai környezetnek a hatását kiszűrve, a középosztálybeli tanulók magasabb arányú mobilitása erősebb iskolai szegregációt eredményez. A középosztálybeli tanulók mobilitását és az oktatáspolitikai környezetet adottnak véve, a roma lakosok magasabb aránya erősebb iskolai szegregációval jár együtt. Végül, a mobilitás és a roma lakosok arányának adott szintje esetén, az iskolai szegregáció jellemzően magasabb azokban a városokban, ahol a helyi oktatáspolitikai jellegzetesen szegregációs irányultságú. A tanulói mobilitással ellentétben a lakóhelyi elkülönülés mértéke nem befolyásolja az iskolai szegregációt.

A 3-as témában az alábbi tanulmányunk készült el:

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor: *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*, Budapest Working Papers on the Labour Market 2014/6. szám. p. 1-45.

<http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>

4. Az iskolán belüli hálózatok (barátságok, ellenségeskedések) szerepe a tanulók emberítőke-felhalmozási folyamatában

Tanulmányunk a roma és nem roma tanulók közti kapcsolatok (barátságok és elutasítások) létrejöttét meghatározó összefüggéseket vizsgálja a nyolcadik évfolyamra járó magyarországi tanulók egy mintáján. Az adatfelvétel 2010 tavaszán zajlott 74 magyarországi városban, ahol a roma tanulók száma vagy részaránya elért egy kritikus mértéket (Budapest nem volt benne a mintában). A célcsoport a városi iskolák (pontosabban telephelyek) halmaza volt, közülük is az előzetes információk (2006, 2007. és 2008. évi országos kompetenciamérés adatai) alapján a roma tanulókat 10 és 90 % között oktató iskolák (telephelyek). A mintavétel során a városokban levő, általános iskolai képzést folytató iskolai telephelyek közül 88-at választottunk ki. A minta kiválasztásánál az alábbi szempontokra voltunk tekintettel: (i) a mintavétel alapja azon városi iskolák telephelyeinek halmaza, amelyekben a roma tanulók aránya a fent megjelölt tartományban mozog. (ii) A minta földrajzi szóródását semmilyen módon nem korlátoztuk. (iii) Törekedtünk arra, hogy a minta a roma tanulók aránya szempontjából a populációban megfigyelnél közelebb legyen az egyenletes eloszláshoz. (iv) A mintába bekerült iskolák (telephelyek) minden 8. évfolyamos osztálya bekerült az adatfelvételbe (N=181 osztály). (v) Ezekben az osztályokban valamennyi diákkal az amerikai AddHealth¹ adatfelvétellel azonos módon megfogalmazott szociometriai adatfelvételt készítettünk az osztályon belüli barátságokról és ellenségeskedésekről. (vi) A tanulókkal egy rövid családi háttérkérdőívet töltöttünk ki, valamint a Oktatási Hivatal engedélyével a tanulók anonimizált adatait összekötöttük az országos kompetenciamérésen elért teszteredményeikkel és családi háttéradataikkal.

A kutatási kérdéseink ezek voltak: (i) Az iskolai integráció milyen mértékben befolyásolja a különböző etnikumhoz tartozó tanulók közötti kapcsolatokat? A keveredés lehetőséget nyújt a közeli kapcsolatokra. Milyen mértékben válnak a *potenciális* kapcsolatok *realizált* (pozitív vagy negatív előjelű) kapcsolatokká? Milyen eséllyel lesz a közeli kapcsolatokból barátság vagy ellenségeskedés? (ii) A szociálpszichológiai irodalomból ismert Allport-hipotézis szerint ismert, hogy a közös értékek a barátság irányába billenthetik a mérleget. Vajon az iskolai teljesítmény ilyen közös értéknek tekinthető-e? Közelebb hozza-e egymáshoz társadalmi statusban és értékekben a különböző etnikai csoportokat? (iii) Az előnyös helyzetű (nem roma) csoport elismeri-e a hátrányos helyzetű (roma) csoport teljesítményét az azonos státus mércéjének? A hátrányos helyzetű (roma) csoport nem bünteti-e a barátságok megvonásával jó iskolai teljesítményt nyújtó tagjait? (iv) Milyen következményekkel járna az osztályok etnikai összetételének változtatása a hátrányos helyzetű (roma) csoport különböző iskolai teljesítményű tagjaira?

Az interetnikus barátságok létrejöttét alapvetően két hatás befolyásolja: a tanulók iskolai eredményei, illetve az, hogy a diákok milyen mértékben vannak kitéve egymás társaságának az osztályban. A jó tanulmányi eredményű roma tanulók szignifikánsan több nem roma baráttal és kevesebb nem roma ellenséggel rendelkeznek, mint a rosszul tanuló roma fiatalok. Közvetett bizonyítékok – az ti., hogy ez az összefüggés az osztálytársak körében ismert tanulmányi átlagra nézve robusztusan teljesül, a nem megfigyelhető teszteredményekre nézve pedig nem teljesül – utalnak arra, hogy a hatás oksági jellegű lehet. A hatás erősségéhez valószínűleg hozzájárul, hogy a magyarországi általános iskolások tartós osztályközösségekben, egymást jól ismerve töltik el az általános iskola nyolc évét.

¹ <http://www.cpc.unc.edu/projects/addhealth>

Szimulációs számításokkal támasztjuk alá azt a következtetésünket, hogy az oktatáspolitikai egy kombinált stratégiával tudná a leghatékonyabban elősegíteni az interetnikus barátságokat az iskolában: egyfelől, ha egyes osztályok létrehozásával teremtene lehetőséget a roma és nem roma gyerekek közötti kontaktusokra, másfelől, ha a roma tanulóira is kiterjedő oktatási reformokkal javítaná a hátrányos helyzetű tanulók iskolai teljesítményeit, így azzal növelné a roma és nem roma tanulók közötti barátkozások esélyét, hogy csökkenti a köztük meglévő társadalmi távolságot.

A 4-es témában az alábbi tanulmányunk készült el:

Tamás Hajdu, Gábor Kertesi and Gábor Kézdi: *High-achieving minority students can have more friends and fewer adversaries (Evidence from Hungary)*, Budapest Working Papers on the Labour Market 2015/7. szám, p. 1-68. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1507.pdf>