

Cigány/roma kisebbségekre vonatkozó tévhitek vizsgálata az oktatással összefüggésben tanár szakos hallgatók körében¹

Halász Csenge

halasz.csenge10f@gmail.com

Motiváció Oktatási Egyesület

Fejes József Balázs

fejesj@edpsy.u-szeged.hu

SZTE Neveléstudományi Intézet, Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport; Motiváció Oktatási Egyesület

A cigány/roma kisebbségek kapcsán számos kulturális tévhit megléte feltételezhető, többek között az oktatással összefüggésben. Kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán milyen kulturális tévhitekkel rendelkeznek a pedagógusjelöltek. A tévhitek összefonódnak az előítéletekkel, így befolyásolhatják a mindennapi pedagógiai munkát. A jelenlegi tankönyvek alig nyújtanak segítséget a cigány/roma kisebbségek megismerését és a kulturális tévhitek kezelését tekintve, így a pedagógusjelöltek felkészítése kiemelten fontos e területen. Kérdőíves felmérésünkben 319 tanár szakos hallgató vett részt. Likert-skálás állításokkal vizsgáltuk a kulturális tévhitek elfogadottságát. Eredményeink szerint a kérdezettek a cigány/roma gyermekek iskolai sikertelenségét a nem megfelelő otthoni környezetre, kulturális sajátosságokra és a szülők tájékozatlanságára egyaránt visszavezetik. Az iskolai szegregációt magas arányban utasították el. A hallgatók bizonytalanok voltak annak megítélése kapcsán, hogy a kultúra hatást gyakorolhat-e a tanuláshoz való hozzáállásra. Az eredményeink segítséget nyújtanak annak tisztázásához, hogy melyek azok a kulturális tévhitek a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán, amelyek lebontása különös figyelmet igényel a pedagógusképzésben.

Kulcsszavak: *cigány/roma kisebbségek, pedagógusképzés, tévhitek*

*

¹ A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Bevezetés

A cigány/roma tanulók iskolai sikertelensége közismert, ami megmutatkozik többek között a kompetenciamérésen elért, a többségi kortársaikhoz viszonyított gyengébb teljesítményükben, kedvezőtlen középiskolai továbbtanulási mutatóikban és a magasabb lemorzsolódási arányokban (pl. *Hajdu, Kertesi és Kézdi*, 2014; *Kertesi és Kézdi*, 2012; 2016). Ugyanakkor ennek okairól kevés szó esik. Széles körben elterjedt nézet, hogy a probléma gyökere egyrészt kulturális különbségekre, másrészt e kulturális sajátosságoknak a gyermekek, fiatalok fejlődését támogató intézmények részéről történő figyelmen kívül hagyására vezethető vissza (vö. *Fejes*, 2005). A kulturális különbségek megléte vagy hiánya a választott beavatkozást és egy tágabb társadalmi narratívát egyaránt befolyásoló tényező, amely az előítéletek és a szolidaritás hiányának erősödéséhez vagy – éppen ellenkezőleg – csökkenéséhez vezethet aszerint, hogy mit gondolunk: az iskolai sikertelenségek egy sajátos etnikai viselkedésre vagy egyéb tényezőkre vezethetők vissza.

Jelen kutatás tanár szakos hallgatók szakok szerint heterogén mintáján vizsgálja a kulturális különbségekről alkotott nézeteket a cigány/roma tanulók oktatása kapcsán. Bár található olyan hazai vizsgálatokat, amelyek felsőoktatási hallgatók cigány/roma kisebbségekkel kapcsolatos előítéleteit (pl. *Vásárhelyi*, 2004), vagy tanárjelöltek véleményét tárta fel cigány/roma tanulók tanítása kapcsán (pl. *Géczi, Huszár, Sramó és Mrázik*, 2002; *Mogyorósi*, 2021), a kulturális tévhitek empirikus vizsgálatára nem találunk példát sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban. Felmérésünkben általános és középiskolai pedagógusnak készülő hallgatók vettek részt, akik körében Likert-skálás állításokkal vizsgáltuk a kulturális tévhitek elfogadottságát.

A jövő pedagógusainak a cigány/roma tanulók oktatásáról alkotott nézetei alapjai lehetnek későbbi gyakorlati munkájuknak számos területen (pl. kommunikáció a szülőkkel, tanulói lemaradások kezelése), vagyis munkánk a pedagógusok következő generációinak hatékony felkészítését segítheti azzal, hogy láthatóvá teszi azokat a nézeteket, amelyek formálása beavatkozást igényelhet.

Alapfogalmak

Kultúra

A számos különféle tudományterület által használt kultúra kifejezésnek számtalan meghatározása, megközelítése létezik (*Farkas*, 2005; *Kisdi*, 2018; *Wessely*, 2003), amelyeknek rövid áttekintésére sem vállalkozhat ez az írás. Vizsgálatunk középpontjában az egyének kulturális különbségekről alkotott vélekedései állnak, így a kultúra definiálásában a hétköznapi szóhasználathoz, értelmezéshez illeszkedő meghatározást vettünk alapul. Ehhez *Williams* (1986/2003) munkáját hívtuk segítségül, amely a kultúra értelmezésének három széles körben alkalmazott megközelítését különbözteti meg: az eszményi,

a dokumentumként való és társadalmi meghatározást. Az eszményinek nevezett megközelítés az egyetemes emberi létezésre vonatkozó elemzésekre utal. A dokumentumként való értelmezés az emberi gondolatokat és tapasztalatokat rögzítő művek összességének tekinti a kultúrát. A társadalmi meghatározás értelmében – amelyre jelen munka támaszkodik, – a kultúra egy jellegzetes életmódra utal, amely sajátos jelentéseket és értékeket fejez ki, és ami nemcsak a művészetben vagy a tudományban, de az intézményekben és a mindennapi viselkedésben is tetten érhető. E kutatás szempontjából a jellegzetes életmód és mindennapi viselkedés tekinthető kulcsszavaknak, valamint azok az értékek, amelyeket az egyének a sajátjuktól eltérő kultúrákkal összefüggésben ezek mögött felfedezni vélnek.

Kulturális tévhitek

Az attitűdök többkomponensű modellje szerint az attitűdök egy affektív, viselkedési és kognitív összetevőből állnak (*Eagly és Chaiken, 1995; Rosenberg és Hovland, 1960*). A kognitív összetevőt általában sztereotípiáknak nevezik, és egy adott attitűdobjektumhoz, például egy csoporthoz és annak tagjaihoz kapcsolódó hiedelmekből és nekik tulajdonított jellemzőkből állnak (*Kite és Whitley, 2016*). Jelen munka az attitűdök kognitív komponensére, a sztereotípiákra fókuszál, ugyanakkor munkánkban a sztereotípiákat tévhitekként említjük, amely megítélésünk szerint pontosabban kifejezi mondandónkat. A sztereotípiák kifejezés kapcsán úgy érzékeljük, hogy egy-egy ismérvnek az adott csoportra történő általánosítása a hangsúlyos, míg a tévhitek esetében inkább az, hogy az általunk vizsgált nézetek gyakran ellentmondanak a tudományos eredményeknek, a kutatók körében kialakult konszenzusnak. Tévhiteknek vagy tévképzeteknek azokat a rögzült naiv elképzeléseket nevezik, amelyek a tudomány álláspontjával nem egyeznek. A kutatási terület a gyermeki elképzelések vizsgálatával indult, elsősorban a természettudományok területén (*Korom, 1997; Nahalka, 2002*), de ma már számtalan tudományterület, témakör és életkor kapcsán találhatunk kutatásokat (magyarul pl. *Fejes, 2013; Kinyó, 2005; Lilienfeld, Steven Jay, Ruscio és Beyerstein, 2010*).

Cigány/roma

A cigány és roma kifejezések a korábbiakban eltérő csoportokat jelöltek (*Szuhay, 1997*), így e munka a cigány/roma kisebbségek kifejezés használatát részesíti előnyben. Ugyanakkor, amennyiben az általunk felhasznált munkákban más szóhasználat (cigány vagy roma) jelenik meg (pl. a korábban kidolgozott mérőeszközökön), arra támaszkodtunk. Vagyis a cigány, a roma és a cigány/roma kifejezések jelentése tanulmányunkban megegyezik.

A cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségének vizsgálati keretei

A szocializáció kultúrába ágyazott, ennél fogva az emberi fejlődésnek jellegzetes, az adott kultúrához kötődő vonásai alakulhatnak ki. E kulturális jellemzők a tanulást, az iskolai karriert is jelentősen befolyásolhatják (Howard, 2002; Neisser, 1986). A témakörnek jelentős nemzetközi irodalma van, az oktatással kapcsolatos kulturális különbségek vizsgálata során a leggyakrabban talán az Egyesült Államok és Délkelet-Ázsia tanulóit hasonlítják össze (Gordon Győri, 2006). Az oktatást befolyásoló kulturális különbségek és a méltányos oktatás több ponton összefonódó kutatási területek. Hazánkban e találkozási pontok közül talán a szegénység és a kulturális jellemzők szétválasztása, valamint a kulturálisan érzékeny pedagógia témái emelhetők ki, főként a cigány/roma kisebbségek kapcsán. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a hazai szakirodalomban a cigány/roma kisebbségek oktatási sikertelenségeinek magyarázatában a kulturális nézőpont egyre inkább háttérbe szorul. Ez egyrésztől a cigány/roma kisebbségeket rendszerszinten sújtó hátrányok, elsősorban a szegregáció következményeinek felismeréséhez (Fejes és Szűcs, 2018), másrésztől a kulturális különbségeket vizsgáló empirikus munkák megjelenésének köszönhető. A következőkben e kutatási irányok felmérésünk szempontjából releváns eredményeit összegezzük röviden.

Kulturális különbségek

A tanuláshoz kapcsolódó változók (pl. tanulási motiváció, tanulási stratégiák és stílusok, induktív gondolkodás, elemi matematikai műveletek, mindennapi matematikatudás, szövegértés) felmérésével végzett, kulturális különbségeket is vizsgáló hazai kutatások eddig nem találtak olyan lényeges eltéréseket a hátrányos helyzetű többségi és a hasonló háttérű cigány/roma tanulók között, amelyek alátámasztották volna, hogy kulturális jellemzők meghatározó szerepet játszanának a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségében (Fejes és Józsa, 2007; Lukács, 2009; Nahalka, 2009; Tóthné, 2001).

Nagy József (1980) az 1970-es évek végén az iskolakészültség felmérésére irányuló nagymintás vizsgálatában a cigány/roma gyermekek elmaradásában egyetlen kulturális különbségre utaló jellemzőt talált, a beszédtechnikát. Megjegyezzük, hogy a hazai cigány/roma kisebbség többségének anyanyelve magyar, és a nem magyar anyanyelvűek körében egy folyamatos, az 1960-as évek második felétől egyre erőteljesebb nyelvváltás tapasztalható, így valószínűsíthető, hogy napjainkban az eltérő anyanyelvhez köthető kulturális különbségeknek az iskolai sikerességben alig van szerepe (Kemény, Janky és Lengyel, 2004; Papp, 2021).

Kertesi és Kézdi (2012) az országos kompetenciamérés adatbázisán végzett vizsgálata külön említést érdemel, mivel az elérhető legnagyobb hazai releváns adatbázison alapul. E kutatásban a szövegértés- és matematikateljesítményt befolyásoló tényezőket elemezték cigány/roma és többségi tanulók körében. Az eredmények alátámasztják, hogy

kulturális különbségek nem játszanak szerepet az iskolai sikerességében, a cigány/roma fiatalok iskolai lemaradását nem etnikai sajátosságok magyarázzák. Egészségi állapotuk kisebb mértékű, de nem elhanyagolható szerepe mellett a családi háttér alapvetően két mechanizmuson keresztül befolyásolja tanulmányi eredményességüket. Egyrészt ott-honi környezetükben kevésbé jutnak hozzá a készségeik fejlődéséhez lényeges erőforrásokhoz, másrészt iskolai oktatásuk alacsonyabb minőségű, szegregált környezetben zajlik.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a tanulással összefüggő változók kapcsán a cigány/roma és a többségi tanulók közötti különbségek hiánya nem jelenti azt, hogy a cigány/roma kisebbségekhez való tartozás nem játszhat szerepet az iskolai sikerességben. *Gulyás* (2022) cigány/roma fiatalok körében végzett kutatása szerint a roma identitás megélésének kiemelt szerepe van a pályaválasztási preferenciákban és a jövőre vonatkozó tervekben. A legfontosabb elemekként a kirekesztettség, az előítéletek, a megtapasztalt diszkrimináció és a cigány/roma csoportok marginális helyzete jelent meg. Vagyis olyan környezeti tényezőkről van szó, amelyekben nem a kulturális kötődés, hanem e megélt kedvezőtlen tapasztalatok kerültek elő. Ezt erősíti, hogy nem befolyásolta a válaszokat, hogy mely cigány/roma közösséghez tartozónak vallották magukat a kérdezettek, a pályaválasztási preferenciák nem különböztek.

Rendszerszintű hátrányok: oktatási szegregáció

A hazai iskolarendszer működésének egyik jellegzetessége, hogy a jó és a kevésbé jó képességűnek vélt tanulók korán külön iskolákba vagy osztályokba kerülnek. E gyakorlat mögött vélhetően az a racionálisnak tűnő érv húzódik meg, hogy amennyiben a tanulói heterogenitás a képességek tekintetében csökken, akkor az adott tanuló számára nagyobb eséllyel biztosítható a számára leginkább megfelelő oktatás, és a pedagógusok munkája is egyszerűbbé válik (*Fejes*, 2018). Azonban a racionálisnak tűnő érv megvalósítása számos akadályba ütközik. A leglényegesebb ezek közül talán az, hogy a tanulóközösségek (iskolák, osztályok) – a kitűzött célokkal ellentétben – a valóságban általában nem a képességek, hanem a családi háttér alapján jönnek létre (*Józsa és Hricsovinyi*, 2011); habár ezek a tényezők nem függetlenek egymástól. E jelenséget nevezik iskolai szelekciónak, a szegregáció pedig ennek drasztikus mértékére utal (*Fejes és Szűcs*, 2018; *Keller és Mártonfi*, 2006).

Magyarországon a családok társadalmi-gazdasági státusza szerinti szelekció extrém mértékű, és már az általános iskola kezdetén érvényesül, főként a különböző családi háttérű tanulók iskolák közötti egyenlőtlen eloszlásán keresztül (*Berényi*, 2018; *Hricsovinyi és Józsa*, 2018; *Kíss*, 2018). E folyamatok különösen erősen sújtják a roma gyermekeket, mivel esetükben az alacsony társadalmi pozíció mellett az etnikai háttérrel összefüggő körülmények további hátrányokat okoznak (*Kerülő*, 2018; *Lannert, Németh és Szécsi*, 2018; *Zolnay*, 2018). A szegregáció e vetületét szokás a hazai szakirodalomban etnikai

szegregációnak nevezni (Fejes, 2018), ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a tárgyalási probléma korántsem csak a roma tanulókat érinti.

A szegregáció a tanulási problémák kumulálódásának következtében, a pedagógiai erőforrások szűkössé válásán, a tanári kontraszelekción, az intézmények korlátozottabb anyagi lehetőségein és a kedvezőtlen motivációs folyamatokon keresztül a meglévő hátrányok felerősödéséhez vezet azokban a közösségekben, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas (Fejes, 2013, 2018; Kertesi és Kézdi, 2012). Az említett tényezők egymással összefonódva vezetnek el oda, hogy a szegregált iskolákban, osztályokban tanulók általában alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek. Vagyis a kevésbé előnyös gazdasági-társadalmi helyzetű családok gyermekeinek a családi háttérükből fakadó hátrányaik mellett további jelentős akadályokat állít iskolarendszerünk (részletesen: Fejes, 2013). A rendelkezésre álló adatok szerint Magyarországon a tanulók elkülönítése egyaránt erősödik, akár társadalmi-gazdasági, akár etnikai háttér szerint vizsgáljuk (Bazsalya és Hörich, 2020; Ercse és Radó, 2019; Ercse, 2019; Fejes és Szűcs, 2018; Varga, 2022). A hazai társadalomtudományban tehát konszenzus látszik kialakulni annak kapcsán, hogy a cigány/roma tanulók iskolai sikertelensége nem kulturális különbségekhez, hanem e tanulók kedvezőtlen szocioökonómiai háttéréhez és az iskolai elkülönítésükhöz köthető.

Kulturális tévhitek a cigány/roma kisebbségek kapcsán

Több tanulmány is említést tesz arról, hogy a cigány/roma kisebbségek kapcsán számos kulturális tévhit él az európai országok, többek között Magyarország lakosságának körében is (pl. Kende, Hadarics és Láštícová, 2017; Maučec, 2013; Nariman, Hadarics, Kende, Láštícová, Poslon, Popper, Boza, Ernst-Vintila, Badea, Mahfud, O'Connor és Minescu, 2020; Petrova, 2003), például a gyermekvállalás (pl. átlagosnál magasabb gyermekszám mint kulturális jellemző), az oktatás (pl. motiválatlanság mint kulturális jellemző) vagy az eltérő kulturális értékek (pl. hagyományos családi értékek tisztelete) kapcsán (pl. Fábíán és Sik, 1996; Fejes, Tóth és Szabó 2020; Kende, Hadarics és Láštícová, 2017; Marián, 2009; Orosz, Bruneau, Tropp, Sebestyén, Tóth-Király és Bőthe, 2017; Szánthó, 2012). E tévhiteket empirikus bizonyítékok nem támasztják alá, esetleg cáfolják is, és gyakran olyan ismérvekről van szó, amelyek a mélyszegénységben élőkre általánosan jellemzőek (Kósa és Vajda, 2005).

A tudományos eredmények és a kulturális hiedelmek közötti ellentmondásra – adatokkal alátámasztható volta miatt – kiváló példa az a tévhit, mely szerint a cigány/roma kisebbségek eltérő gyermekvállalási szokásai a közeljövőben elvezethetnek oda, hogy Magyarországon a jelenlegi többségi, azaz nem cigány/roma lakosság lesz kisebbségben (Papp, 2021; Hablicsek, Hablicsekné, Richter és Lángi, 2019).

A cigány/roma kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai sikertelensége közismert, amely kapcsán ugyancsak megjelenhetnek kulturális magyarázatok. Ezek

összegyűjtésére vagy vizsgálatára nem találtunk kísérletet sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban, így a munkánk alapjául szolgáló feltételezett kulturális tévhitké elsősorban jelen munka második szerzőjének tanárképzésben és tanár-továbbképzésben szerzett tapasztalatain alapul.

Célok

Adatgyűjtésünk keretében a cigány/roma kisebbségekkel kapcsolatos kulturális tévhitkékről, előítéletekről, valamint az előbbieket befolyásoló háttértényezőkről gyűjtöttünk adatokat (részletesen: *Halász és Fejes, 2024*). Jelen tanulmány alapját képező elemzésünk a témában összegyűjtött adataink egy szűkebb területére fókuszál, és arra a kérdésre keresi a választ, hogy a pedagógusjelöltek körében a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán milyen kulturális tévhitké elterjedtek.

Módszerek

Minta

Felmérésünkben összesen 324 fő vett részt, akik közül 5 fő vallotta magát cigány/roma kisebbséghez tartozónak. Az ő válaszaikat kizártuk a további elemzéseinkből az eredmények torzításának elkerülése érdekében, így az elemzett minta elemszáma 319. A válaszadók között a nők aránya 61%. A válaszadók átlagos életkora 21,63 év (minimális kor = 18 év; maximális kor = 36 év; SD = 2,73 év). A település jellege szerint mintánk a következőképp alakul: a Budapestiek aránya 4%, a vármegyeszékhelyen élők aránya 33%, egyéb városokban élők aránya 44%, míg a községben élő kitöltők aránya 18% volt. Az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége szerint a minta eloszlása: legfeljebb általános iskolát végzett: 3,7%, szakiskolai végzettséggel rendelkezik érettségi nélkül: 15,8%, érettségivel rendelkezik: 33,6%, főiskola/alapszakos diplomája van 29,9%-nak, egyetemi/mesterszakos diplomával 16,7%, míg doktori fokozattal 0,3%-uk rendelkezik. A mintába többségében olyan másod- és harmadéves hallgatók kerültek, akik a pedagógusképzésben folytatott tanulmányaik során a cigány/roma kisebbségekkel kapcsolatos tudásanyaggal még nem találkoztak. A hallgatók mintája szakok szerint heterogén volt, így különböző arányban humán és reál tantárgyak tanítására készülő, nyelvtanárnak tanuló, valamint jövőbeli testnevelés és zenetanárok is részt vettek a felmérésben.

Mérőeszköz

E pontban az alkalmazott mérőeszköznek csak azon jellemzőire térünk ki, amely a jelen munkában elemzett témakört tekintve releváns (részletesen: *Halász és Fejes, 2024*). Papíralapú kérdőívünkön a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán 16 állítás szerepelt, amelyek az iskolai sikertelenség okaira, az iskolai szegregáció támogatására, az iskolai szegregáció következményeire és a pozitív diszkrimináció támogatására vonatkoztak. A Likert-skálás állításokra a következő válaszlehetőségeket adhatták a kérdeztettek: egyáltalán nem értek egyet, inkább nem értek egyet, inkább egyetérték, teljes mértékben egyetérték, nem tudom.

Annak érdekében, hogy az állítások heterogenitását növeljük, azaz elkerüljük, hogy könnyen felismerhető legyen, hogy az állítások mindegyike legalább részben hamis (tévhit), az állítások egy része véleményekre, ismeretekre vonatkozott. A véleményekre vonatkozó állítások közül négy korábbi munkákból származik: *Mindenki jobban járna, ha a cigány és a nem cigány gyerekek külön tanulnának; Felháborító, ha az iskolákban elkülönítik egymástól a cigány és a nem cigány tanulókat; Ösztöndíjakkal kellene támogatni a roma fiatalok továbbtanulását; Pozitív diszkriminációt kellene alkalmazni a roma fiatalok egyetemi felvételénél* (Marián, 2009; Enyedi, Fábián és Sik, 2004). A további 12 állítás a jelen vizsgálat céljainak megvalósítása érdekében kidolgozott kérdőív-tétel volt.

Adatfelvétel és adatelemzés

A papíralapú kérdőívek kitöltése olyan egyetemi kurzusokon történt 2021 novemberében, amelyek végén az adott kurzus oktatója lehetővé tette a kérdőívek kitöltését. A kitöltés jellemzően 20 percet vett igénybe. A válaszadók szóbeli tájékoztatást kaptak a kutatás céljairól, valamint arról, hogy a válaszadás önkéntes, anonim, és az adott kurzus kapcsán szerezhető osztályzatot nem befolyásolja a részvételi szándék.

A cigány/roma kisebbségek oktatásával kapcsolatos tévhitekre és ismeretekre vonatkozó eredményeinket tematikusan rendezve közöljük a következő témakörök szerint: (1) az iskolai sikertelenség okai, (2) a szegregáció támogatása, (3) a szegregáció következményeinek megítélése, (4) a pozitív diszkrimináció támogatása. Az egyes témakörökbe rendezhető mondatok esetében megadjuk az adott állítással való egyetértés mértékének átlagát, szórását. Emellett feltüntettük azok arányát, akik a nem tudom lehetőséget választották, mivel úgy véljük, az adott tévhit elfogadottságáról ez is hasznos információkkal szolgálhat. Az azonos témakörökbe tartozó állítások átlagait ismétléses varianciaanalízissel hasonlítottuk össze annak érdekében, hogy láthatóvá tegyük, mely tételek közötti különbségek tekinthetők szignifikánsnak.

Eredmények

Az iskolai sikertelenség okai

Az oktatásra vonatkozó tételek közül (1. táblázat) a válaszadók azzal az állítással értettek a leginkább egyet, amely a roma tanulók iskolai kudarcainak fő okaként az otthoni tanulásra alkalmatlan környezetet jelöli meg ($M = 3,23$). A legkevésbé pedig azzal az állítással, miszerint a roma diákok tanulását az eltérő anyanyelvük nehezíti meg ($M = 2,19$). A szórás mértéke annál az állításnál volt a legalacsonyabb, amely az alkalmatlan otthoni környezetet okolja a roma gyermekek iskolai kudarcaiért, vagyis ebben a tekintetben volt a legnagyobb egyetértés a válaszadók között ($SD = 0,71$). A „nem tudom” válaszlehetőséget a legtöbben annál a tételnél jelölték, mely szerint a roma kultúrától idegen az iskolai tanulás (18,0%). Az ismétléses varianciaelemzés alapján a következő állítások átlagai között volt szignifikáns ($p < 0,05$) különbség: $\{1, 2\} > \{2, 4\} > \{3, 4, 5\} > \{6, 7\}$.

Állítás	Átlag	Szórás	Nem tudom (%)
1. A roma tanulók iskolai kudarcainak oka főként a tanulásra alkalmatlan otthoni környezet.	3,23	0,71	9,5
2. A roma szülők nincsenek tisztában az iskoláztatás fontosságával.	2,99	0,88	10,5
3. A roma és nem roma gyerekek együttoktatását kulturális különbségek nehezítik.	2,77	0,80	7,8
4. A roma tanulók általános jellemzője a tanulás iránti motiválatlanság.	2,75	0,88	12,6
5. A roma és a nem roma szegény tanulók iskolai kudarcai ugyanazokra az okokra vezethetők vissza.	2,75	0,89	13,8
6. A roma kultúrától idegen az iskolai tanulás.	2,20	0,93	18,0
7. A roma gyerekek oktatását jelentősen megnehezíti eltérő anyanyelvük.	2,19	0,91	15,5

1. táblázat: Az iskolai sikertelenségek okaira vonatkozó állítások alapstatisztikái

Az iskolai szegregáció támogatása

Az iskolai elkülönítéssel kapcsolatos állítások közül a válaszadók a legnagyobb mértékben azzal az állítással értettek egyet, miszerint minden cigány gyermeknek joga van ahhoz, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályokban tanulhassanak ($M = 3,68$) (2. táblázat). Ennél az állításnál a szórás mértéke ($SD = 0,55$) azt mutatja, hogy a válaszok viszonylag egységesek voltak. Azzal az állítással értettek a legkevésbé egyet

a hallgatók, mely szerint mindenki jobban járna, ha a cigány és a nem cigány gyermekek külön tanulnának ($M = 1,62$). A „nem tudom” választ jelölők aránya a „felháborító, ha az iskolákban elkülönítik egymástól a cigány és a nem cigány tanulókat” tételnél volt a legmagasabb, ugyanakkor az összes állítást számba véve nem volt kiugró (11,5%). Az ismétléses varianciaelemzés alapján a következő állítások átlagai között volt szignifikáns ($p < 0,05$) különbség: {8} > {9} > {10}.

Állítás	Átlag	Szórás	Nem tudom (%)
8. Minden cigány gyermeknek joga van arra, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályokban tanulhasson.	3,68	0,55	9,7
9. Felháborító, ha az iskolákban elkülönítik egymástól a cigány és a nem cigány tanulókat.	3,12	0,89	11,5
10. Mindenki jobban járna, ha a cigány és a nem cigány gyerekek külön tanulnának.	1,62	0,84	9,7

2. táblázat: Az iskolai szegregáció támogatására vonatkozó állítások alapstatisztikái

Az iskolai szegregáció következményeinek megítélése

Az iskolai szegregáció következményeivel foglalkozó állítások közül a legnagyobb mértékben a válaszadók a tétellel értettek egyet, miszerint a roma tanulók iskolai elkülönítése a nem roma tanulók körében az előítéletek erősödéséhez vezet ($M = 3,45$), és a szórás is ennél az állításnál volt a legalacsonyabb ($SD = 0,67$), vagyis a válaszadók véleménye ennél a tételnél volt a leginkább egységes (3. táblázat). Az egyetértés mértéke az oktatás színvonalára vonatkozó állításnál volt a legalacsonyabb ($M = 2,85$), azonban a szórás mértéke itt volt a legmagasabb ($SD = 0,96$), továbbá a „nem tudom” válaszlehetőséget is ennél az állításnál jelölte a legtöbb kitöltő (16,8%). Az ismétléses varianciaelemzés alapján a következő állítások átlagai között volt szignifikáns ($p < 0,05$) különbség: {11} > {12} > {13}.

Állítás	Átlag	Szórás	Nem tudom (%)
11. A roma tanulók iskolai elkülönítése a nem roma tanulók körében az előítéletek erősödéséhez vezet.	3,45	0,67	10,9
12. A roma tanulók iskolai elkülönítése akadályozza a roma tanulók későbbi társadalmi integrációját.	3,25	0,77	10,0
13. A roma tanulók iskolai elkülönítése együtt jár a számukra kínált oktatás alacsonyabb színvonalával.	2,85	0,96	16,8

3. táblázat: Az iskolai szegregáció következményeinek ismeretére vonatkozó állítások alapstatisztikái

A pozitív diszkrimináció támogatása

A pozitív diszkrimináció kapcsán az egyetértés mértéke a továbbtanulást segítő ösztöndíjakra vonatkozó tételnél volt a legmagasabb ($M = 2,84$), de alig maradt el ettől az az állítás, mely szerint a roma tanulóknak többletsegítséget kellene biztosítani az iskolában ($M = 2,82$) (4. táblázat). Az egyetértés mértéke a legalacsonyabb az egyetemi felvétellel kapcsolatos pozitív diszkriminációra vonatkozó tétel esetében volt ($M = 2,07$). A szórás az összes állításnál viszonylag magas és közel azonos volt, így elmondható, hogy a válaszadók között kevésbé volt egyetértés a pozitív diszkriminációval kapcsolatban. Az ismétléses varianciaelemzés alapján a következő állítások átlagai között volt szignifikáns ($p < 0,05$) különbség: $\{14, 15\} > \{16\}$.

Állítás	Átlag	Szórás	Nem tudom (%)
14. Ösztöndíjakkal kellene támogatni a roma fiatalok továbbtanulását.	2,84	0,92	9,4
15. A roma tanulóknak a többségi tanulóknál több segítséget kellene adni az iskolában.	2,82	0,88	13,7
16. Pozitív diszkriminációt kellene alkalmazni a roma fiatalok egyetemi felvételénél.	2,07	0,93	13,4

4. táblázat: A pozitív diszkrimináció támogatására vonatkozó állítások alapstatisztikái

Összegzés, következtetések

A cigány/roma gyermekek iskolai sikertelenségét a nem megfelelő otthoni környezetre, kulturális sajátosságokra és a szülők tájékozatlanságára egyaránt visszavezetik, azonban az iskolai szegregációt magas arányban utasították el a kérdezettek. Aggodalomra adhat

okot, hogy a hallgatók bizonytalanok voltak annak megítélése kapcsán, hogy a kultúra hatást gyakorolhat-e a tanuláshoz való hozzáállásra, hiszen ez logikailag és a rendelkezésre álló adatok alapján egyaránt kizárható (vö: *Fejes, Tóth és Szabó, 2020*). Jól látható, hogy a cigány/roma tanulók iskolai elkülönítését elutasítják a pedagógusjelöltek. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a szegregáció jellemzően nem előítéleteken alapul (*Fejes, 2013*), inkább olyan rejtett mechanizmusokon keresztül, amelyek általában nem világosak a pedagógusok számára (*Fejes, 2018*), így a pedagógusjelöltek pozitív válaszaik e tekintetben aligha hozhatnak lényeges változást a jövőben. A szegregációval együtt járó alacsonyabb minőségű oktatás problémájával kevésbé vannak tisztában a válaszadók, amire a vonatkozó állításra adott relatíve alacsony egyetértés és a „nem tudom” válaszok magas aránya utal. Az iskolai integrációnak elsősorban az előítéletek csökkentésében látják a szerepét a hallgatók. A roma tanulók ösztöndíjakkal való támogatásával általában egyetértenek, az egyetemi felvételinél alkalmazott pozitív diszkriminációval azonban kevésbé. Utóbbi vélhetően azzal magyarázható, hogy az állítás nem általánosságban említi az előnyben részesítést, hanem egy olyan helyzetben, amelyek hátrányai könnyen átélhetők lehetnek a kérdeztettek számára. Az eltérő biológiai sajátosságokkal kevésbé értettek egyet a hallgatók, valamint pozitívként értékelhető, hogy a megkérdezett pedagógusjelöltek körében nem él az a képzet, mely szerint az eltérő anyanyelv központi probléma lenne a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségét tekintve.

Az eredményeink segítséget nyújtanak annak tisztázásához, hogy melyek azok a kulturális tévhitek a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán, amelyek lebontása különös figyelmet igényel a pedagógusképzésben. A tévhitek feltárása szorosan összefonódik a fogalmi váltást vizsgáló kutatási irányzattal (*Korom, 1997; 2000*), ami az egyik megközelítésben a világképet alapvetően befolyásoló fogalmak átrendeződésének folyamatára utal (*Vosniadou, 1994*). A konstruktivista tanulásemelvények szerint a fogalmi váltás egyik kiindulópontja, ha ellentmondás feszül a naiv elméletek és a felkínált ismeretek között (*Nahalka, 2002*). Ezeket az ellentmondásokat kihasználva az e munkában alkalmazott állítások jelentős része akár kiindulópontként szolgálhat, és a kérdőíven alkalmazott formában becsatornázható a különféle képzésekbe, hiszen a széles körben elterjedt tévhitek bemutatása és megcáfolása általában figyelemfelhívó erővel bír. Nem véletlen, hogy a különféle műsorok (például *Mythbusters*), ismeretterjesztő könyvek és újságrovatok is gyakran használják e megközelítést (vö. *Fejes, 2013; Hahner, 2018; Lilienfeld, Lynn, Ruscio és Beyerstein, 2010; Zavrel, 2016*).

Az iskolai kudarcok kulturális magyarázatában minden bizonnyal szerepet játszik egyrészt, hogy a mélyszegénységnek a gondolkodást, viselkedést meghatározó szerepe nem közismert. Másrészt a Magyarországon szereshető tapasztalatok is látszólag ellentmondanak a kutatási eredményeknek: egyetlen jól látható kisebbségként a cigányság jelenik meg, amelynek csoportjai és rétegzettsége alig érzékelhető a többségi társadalom számára. Mivel a cigány/roma csoportok jelentős része mélyszegénységben él, így a szegénység jellemzői kulturális sajátosságoknak tűnhetnek. A szegény és kisebbségi szubkultúrák határvonalának problémáját *Kósa és Vajda (2005)* munkája

szemléletes példákon keresztül tárgyalja, magyarázatot kínálva ezen eredményekre. Szakirodalmi áttekintésük egyértelművé teszi, hogy a különböző kontinensen élő, de jövedelmi szempontból hasonlóan kedvezőtlen helyzetben lévő kisebbségek életmódjában, viselkedésében számos hasonló vonás fedezhető fel, vagyis az észlelt különbségek, melyeket általában az adott kisebbségi csoporthoz köt a többségi társadalom, elsősorban a kedvezőtlen életkörülményekből és nem a kulturális különbségekből fakadnak. Emellett általában véve alig érhető el hazánkban közérthető, objektív információforrás a cigány/roma kisebbségekről, ráadásul a tankönyvekben megjelenő információk gyakran tovább rontottak, rontanak a helyzeten (vö. *Binder és Pálos, 2016; Terestyéni, 2005, Balázs, Menesi, Horváth és Varga, 2014; Orsós, 2015*).

A cigány/roma kisebbségekhez tartozó gyermekek iskolai lemaradásában a kulturális eltérésekre visszavezető magyarázat vélhetően jelentősen befolyásolja a gyakorlati munkát, hiszen, ha a pedagógusok kulturális jellemzőnek tekintik e tanulók lemaradását, minden valószínűség szerint kevesebb időt, energiát fektetnek be támogatásukba e megváltoztathatatlanak gondolt kulturális tényezők miatt. Vagyis kulcsfontosságú azoknak a tévhiteknek a lebontása, amelyek ezt akadályozzák. E tévhiteket feltételezhetően nagyobb összefüggésben, azaz a cigány/roma és többségi társadalom vélt kulturális különbségeinek ernyője alatt érdemes tárgyalni, mivel minden bizonnyal ezek jelentik az oktatásra vonatkozó kulturális magyarázatok tágabb keretét.

A tanár szakos hallgatók körében feltárt eredmények vélhetően jó közelítéssel más oktató-nevelő (pl. óvópedagógus, tanító) vagy segítő hivatásra (pl. pszichológus) készülő fiatalok nézeteit is leírják. Úgy véljük, alapvető fontosságú, hogy romológiai tematikájú kurzusok minden oktató-nevelő és segítő hivatásra felkészítő képzésnek a részei legyenek. E kurzusok keretében a kulturális tévhitek, sztereotípiák formálása alapvető fontosságú, amelyhez vélhetően elengedhetetlen a szegénység és a szegregált oktatás iskolai karriert befolyásoló mechanizmusainak részletes áttekintése, amelyek részben magyarázatot kínálhatnak a széles körben elterjedt kulturális tévhitekre. Az óvodapedagógusok és tanítók felkészítése különösen fontosnak tűnik, hiszen az általános iskola kiválasztásában meghatározó szerepet játszhatnak (*Berényi, Berkovits és Erőss, 2005; Fejes, Bugyi, Szűcs és Tóth, 2022*). Vagyis – a helyi sajátosságoktól függően – befolyásolhatják a tanulók iskolák közötti eloszlását, azaz mérsékelhetik vagy felerősíthetik a szegregációs folyamatokat, ami hosszú távon megerősítheti vagy gyengítheti a kulturális tévhiteket.

Irodalom

- Balázs Anna, Menesi Luca, Horváth Balázs és Varga Krisztina (2014): *Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben*. Monitor kritikai platform és nyitott műhely.
<https://monitorlive.wordpress.com/category/tanulmany-pdf/> (2023.05.31.)
- Bazsalya Balázs és Hörich Balázs (2020): Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, **29**. 3. sz. 425–448. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, **61**. 4. sz. 805–824.
- Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–67.
- Binder Mátyás és Pálos Dóra (2016): *Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben*. Az Európai Roma Jogok Központja és a Norvég Civil Támogatási Alap.
- Eagly, Alice H. és Chaiken, Shelly (1995): Attitude strength, attitude structure, and resistance to change. In: R. E. Petty és J. A. Krosnick (szerk.): *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Lawrence Erlbaum Associates. 413–433.
- Enyedi Zsolt, Fábíán Zoltán és Sik Endre (2004): Nőtt-e az előítéletek Magyarországon? In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. TÁRKI, Budapest. 375–399.
- Erce Kriszta (2019): Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, **29**. 7. sz. 50–72.
- Erce Kriszta és Radó Péter (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, **29**. 7. sz. 8–49.
- Farkas Zoltán (2005): A kultúra, a szabályok és az intézmények. *Társadalomelmélet 3*. Magyar Elektronikus Könyvtár. 84.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15**. 11. sz. 3–13.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **17**. 6–7. sz. 83–96.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018, szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Fejes József Balázs, Tóth Edit és Szabó Dóra Fanni (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, **181**. 1. sz. 68–78.
- Fejes József Balázs, Bugyi Anett, Szűcs Norbert és Tóth Edit (2022): Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, **10**. 4. sz. 26–49.

- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 31–61.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában – Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Szeged.
- Gulyás Klára (2022): Roma/cigány fiatalok pályaválasztási preferenciái. *Acta Medicinae Et Sociologia*, **13**. 34. sz. 33–62. <https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/2>
- Hablicsek László, Hablicsekne Richter Mária és Lángi Tamás (2019): A magyarországi romák népességszámának prognózisa regionális szinten 2061-ig. *Competito*, **18**. 1-2. sz. 39-74.
- Hahner Péter (2018): *100 történelmi tévhit – avagy amit biztosan tudsz a történelemről – és mind rosszul tudod...* Anonimus Kiadó, Budapest.
- Halász Csenge és Fejes József Balázs (2024): Cigány/roma kisebbségekre vonatkozó kulturális tévhitek vizsgálata pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra* (megjelenés alatt).
- Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI.
- Howard, C. Tyrone (2020): *Why Race and Culture Matter in Schools*. Teacher College Press, Columbia.
- Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–147.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, **21**. 6–7. sz. 12–29.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. 377–412.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó, Szeged.
- Kende Anna, Hadarics Márton és Lásticová Barbara (2017): Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*. **60**. 12–27.
- Kerülő Judit (2018): A tiszavasvári helyzet. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 301–323.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*. **59**. 7–8. sz. 798–853.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, BWP 2016/3.
- Kinyó László (2005): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, **105**. 4. sz. 409-435.
- Kisdi Barbara (2018): *A kulturális antropológia története, elméletei és módszerei*. Akadémiai Kiadó, Szeged.
- Kiss Márta (2018): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 147–177.

- Kite, E. Mary és Whitley, E. Bernard (2016): *Psychology of prejudice and discrimination*. Routledge, Oxfordshire.
- Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz. 19–40.
- Korom Erzsébet (2000): A fogalmi váltás elméletei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **2**. 3. sz. 179–205.
- Kósa Éva és Vajda Zsuzsanna (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit (2018): Szegregáló deszegregáció? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 285–301.
- Lilienfeld O. Scott, Lynn, Steven Jay, Ruscio, John és Beyerstein, L. Barry (2010): *50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Myths and Misconceptions about Human Behavior*. Wiley-Blackwell, Hoboken.
- Lukács István (2009): Tanulási stratégiák és stílusok. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 239–269.
- Maučec, Gregor (2013): Identifying and changing stereotypes between roma and non-roma: from theory to practice. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, **6**. 3. sz. 181–202.
- Marián Béla (2009): Milyenek a cigányok? Közvélemény-kutatás a „cigánykérdésről”. *Jel-kép*, **30**. 1. sz. 3–22.
- Mogyorósi Renátó Manuel (2021): A Pécsi Tudományegyetem tanárjelöltjeinek kisebbségekkel kapcsolatos preconcepciói, különös tekintettel a cigány/roma nemzetiségre. In: Farkas Vendel, Kazsimér Soma Balázs és Sinka Andor (szerk.): *Adsumus XVIII. Tanulmányok a XX. Eötvös Konferencia előadásaiból*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest. 109–124.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2009): A roma gyermekek kognitív fejlődése. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185–238.
- Nariman, Hadi Sam, Hadarics Márton, Kende, Anna, Láštíková, Barbara, Poslon Xenia Daniela, Popper, Miroslav, Boza, Mihaela, Ernst-Vintila, Andreea, Badea, Constantina, Mahfud, Yara, O'Connor, Ashley és Minescu, Anca (2020): Anti-roma Bias (Stereotypes, Prejudice, Behavioral Tendencies): A Network Approach Toward Attitude Strength. *Frontiers in Psychology*, **11**.
- Neisser, Ulric (1986, szerk.): *The School Achievement of Minority Children New Perspectives*. Routledge, Oxfordshire.
- Orosz Gábor, Bruneau, Emile, Tropp, R. Linda, Sebestyén Nóra, Tóth-Király István és Bóthe Beáta (2017): What predicts anti-Roma prejudice? Qualitative and quantitative analysis of everyday sentiments about the Roma. *Journal of Applied Social Psychology*, **48**. 6. sz. 317–328.
- Orsós Anna (2015): *A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Papp Z., Attila (2021): Roma népszerűség és oktatástervezés. *Educatio*, **30**. 1. sz. 242–259.
- Petrova, Dimitrina (2003): The Roma: Between a Myth and the Future. *Social Research*, **70**. 111–161.
- Rosenberg, M. J. és Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: C. I. Hovland és M. J. Rosenberg (szerk.): *Attitude organization and change*. Yale University Press. 1–14.

- Szánthó Zsuzsanna (2012): A romákkal szembeni attitűdök Magyarországon (egy kismintás kutatás eredményei). *Tudományos közlemények*, 27, 59-71.
- Szuhay Péter (1997): Akiket cigányoknak neveznek – akik magukat romának, muzsikusnak vagy beásnak mondják. In: Géczy János (szerk.): *A cigánység társadalomismerete*. Iskolakultúra. 9-31.
- Terestyéni Tamás (2005): Középiszkolai tankönyvek etnikai tartalmai. In: Neményi Mária és Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 283–315.
- Tóth Jánosné (2001): Az utca matematikája. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 149–175.
- Varga Júlia (2022): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Vosniadou, Stella (1994): Conceptual Change Research and the Teaching of Science. In: Behrendt, H., Dahncke, H., Duit, R., Gräber, W., Komorek, M., Kross, A. és Reiska, P. (szerk.): *Research in Science Education – Past, Present, and Future*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. 177–188.
- Zavrel, A. Erik (2016): Pedagogical Techniques Employed by the Television Show MythBusters. *The Physics Teacher*, 54. 8. sz. 476–479.
- Zolnay János (2018): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, 211–233.
- Wessely Anna (2003, szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Williams, Raymond (1983/2003): Kultúra. In: Wessely Anna (2003): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 28–32.