

**DEBRECENI EGYETEM**  
**HUMÁN TUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLA**  
**NEVELÉSTUDOMÁNYI PROGRAM**

**A kisebbségi magyar közoktatás regionális vetületei**  
**A romániai magyar általános iskolás tanulók családi és iskolai**  
**környezetének szerepe az egyéni és közösségi identitás alakulásában**

**HORVÁTH ZSÓFIA IRÉN**

**TÉMAVEZETŐ:**

**DR. ENGLER ÁGNES**

**2016**

**A KISEBBSÉGI MAGYAR KÖZOKTATÁS REGIONÁLIS VETÜLETEI  
A ROMÁNIAI MAGYAR ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK CSALÁDI ÉS  
ISKOLAI KÖRNYEZETÉNEK SZEREPE AZ EGYÉNI ÉS KÖZÖSSÉGI  
IDENTITÁS ALAKULÁSÁBAN**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében  
a Nevelés tudományágban

Írta: Horváth Zsófia Irén okleveles pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája  
(Neveléstudományi programja) keretében

Témavezető: Dr. Engler Ágnes

.....  
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. ....  
tagok: Dr. ....  
Dr. ....

A doktori szigorlat időpontja: 200... ..

Az értekezés bírálói:

Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....  
tagok: Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

Én, Horváth Zsófia Irén, teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

.....

Horváth Zsófia Irén

# Tartalomjegyzék

1. Bevezetés .....	7
2. A romániai magyar közoktatás mint a tanulói identitásformálódás közege .....	14
2. 1.A romániai közoktatási rendszer szerkezete .....	16
2.1.1. Az Országos Oktatási Minisztérium - a közoktatás központi irányító szerve....	16
2.1.2. Megyei tanfelügyelőségek szerepe a kisebbségi oktatásban .....	18
2.1.3. A romániai közoktatás felépítése.....	20
2.2. Az anyanyelvi oktatás sajátos helyzete .....	23
2.3. Pedagógusképzés a társadalmi és demográfiai folyamatok tükrében .....	27
2.3.1. A magyar nyelvű pedagógusképzés felépítése, szerkezete Romániában .....	34
2.3.2. Neveléstudományi kutatások és intézmények a vizsgált térségben .....	41
3. Regionális, lokális közösségek és család.....	44
3.1. Kulturális háttér, kétnyelvű környezet. A magyar lakosság demográfiai sajátosságai ..	44
3.2. Az erdélyi magyar identitás jellemzői .....	55
3.2.1. A nemzeti és a személyes identitás.....	55
3.2.2. A család hatása az identitás formálódásában.....	62
4. A tanulói identitást alakító személyes tényezők.....	65
4.1. Az identitás, a személyiség, az énfogalom és az énkép többszemponú értelmezése....	65
4.2. Az énfogalom nyelvi megközelítése .....	73
4.3. Pszichológiai énelméleti irányzatok és modellek .....	75
5. A kisebbségi közösségek iskolái .....	88
5.1. Az anyanyelven tanulás és továbbtanulás sajátosságai, korlátai, lehetőségei .....	88
5.2. A környezeti tényezők hatása és az iskola szerepe- az identitás formálódásában.....	90
5.3. A segítői nevelés szerepe a kisebbségi tanulók személyes és szociális kompetenciáinak a fejlesztésében .....	92

5.4. Az identitás és az önreflektív gondolkodás empirikus vizsgálatára alkalmazott módszerek, eljárások, technikák .....	97
5.5. Az énkép és az énrendszer nevelés- és fejlődéslélektani vizsgálata .....	100
6. A kisebbségi magyar közoktatás vizsgálata Erdélyben. ....	110
Az empirikus vizsgálat bemutatása .....	110
6.1. A vizsgálat körülményei, célkitűzései .....	110
6.1.1. A vizsgálat időbeli strukturálása.....	110
6.1.2. A vizsgálatban alkalmazott kutatási módszerek.....	116
6.2. Kutatási kérdések és hipotézisek .....	120
6.3. A vizsgált tanulói csoportok bemutatása .....	121
7. A családok jellemzői és kapcsolata az iskolával .....	126
7.1. A kisebbségi oktatás résztvevőinek szocio-kulturális környezete .....	126
7.2. Az oktatás körülményei és főszereplői a romániai magyar tanulók szemszögéből.....	134
7.2.1. tanulási körülmények a vizsgált régióban .....	135
7.2.2. A továbbtanulást befolyásoló tényezők.....	149
7.3. A tanulók családjainak szociokulturális vizsgálata .....	153
7.3.1. Családszerkezet, családtípus, a családban előforduló problémák .....	153
7.3.2. A tanuló kapcsolata a családtagokkal.....	158
8. A kisebbségi identitás elemei a tanulói önjellemzésekben.....	165
8.1. A külső tanulói portré .....	166
8.2. A beselő tanulói portré.....	169
8.2.1. A tanulók képességei .....	172
8.2.2. Tanulói érdeklődési körök .....	177
8.2.3. Érzelmek és elégedettség.....	183
8.3. A tanulók önjellemzéseiben azonosított személyiségvonások regionális eltérései .....	189
9. Összefoglaló gondolatok a romániai magyar általános iskolás tanulók családi és iskolai környezetének egyéni és közösségi identitás alakulásában betöltött szerepének vizsgálatáról .....	202

Summary.....	216
Hivatkozott irodalom.....	218
Tanulmányok folyóiratokban, konferenciakötetekben, tanulmánykötetekben.....	230
Ábrák jegyzéke .....	233
Táblázatok jegyzéke .....	234
Mellékletek jegyzéke.....	237
Mellékletek .....	239

# 1. BEVEZETÉS

A kilencvenes évektől kezdődően a kelet - európai országokban, így Romániában is, jelentős társadalmi, gazdasági és kulturális változásoknak vagyunk tanúi. A társadalmi folyamatok állandó és gyorsütemű változása hatására az egyén és környezete közötti kapcsolat, valamint a család és az iskola szerepe is állandó átalakulásban van. A gazdasági-társadalmi változások az iskolai rendszerben a paradigmaváltás szükségességét idézték elő. A mezőgazdasági életformáról az ipari munkavégzésre való áttérés, majd a szolgáltatás jelegű ágazatokban való foglalkoztatottság megnövekedése, ugyanakkor a kötelező népoktatás és ezt követően a rohamos méretű információtermelés és áramlás mind szükségessé tette azt, hogy átgondoljuk, hogy mi az intézményi nevelés célja és szerepe napjainkban. Erre a kérdésre keresik a választ azok a pedagógusok, kutató tanárok és oktatáskutatók, akik az új pedagógiai kultúra szemléletében tevékenykednek. Az új pedagógia kultúra alapját a kompetencia alapú oktatás, a kritérium-orientált oktatás és a fejlődéssegítő pedagógia képezik.

A romániai oktatási rendszerben az a változás, amelynek megfelelően a hagyományos információ és szöveg alapú oktatásról áttérnek a kompetencia-alapú oktatásra, a román tanügyi reformmal indult, a változást az új Nemzeti Alaptanterv jelezte, a kibontakozás folyamata a 21. század első évtizede. Jelen vizsgálattal szeretnénk hozzájárulni ahhoz a szakmai tevékenységhez, amit az eredményes változás létrejötte érdekében kell kifejtetni. Vizsgálatunkban a romániai oktatási rendszerben zajló változási folyamatot elemezzük, és ezen eredmények fényében fogalmazzuk meg javaslatainkat. Vizsgálatunk sajátossága, hogy a rendszerbeli változási folyamat eredményeinek a feltárását nemzeti kisebbségi, oktatási környezetben végeztük és a változás eredményességéhez való hozzájárulásunkat is ebből a szemléletből kívánjuk meghozni. Hozzájárulásunkat két fontos vonatkozásban ragadhatjuk meg: egyrészt a megváltozott környezetben keressük a megfelelő utakat a tanítási-tanulási folyamatban, másrészt a kisebbségi anyanyelvi oktatás mint kultúra – és közösségmegtartó szegmens létfenntartásának módjait kutatjuk.

A doktori értekezés célja a nemzeti kisebbségben élő tanulók anyanyelven való tanulásának fejlődéssegítő tényezők feltárása, mellyel szeretnénk hozzájárulni a többségi oktatási és nevelési folyamatra vonatkozó ismeretek bővítéséhez is. A kisebbségi és többségi oktatás kapcsolódási pontjaként értelmeztük a kompetencia alapú oktatást, amelyen a képességek, készségek fejlesztését, az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatást értjük. A kompetencia alapú oktatás kialakítását fókuszba helyező romániai központi tanterv célkitűzése, hogy az ismeretszerzést harmonikusan egészítse ki az alapkompenciák

fejlesztése, a szociális kompetenciák kialakítása, az önálló tanulásszervezés képességének fejlesztése, amely csak a személyiség- és az önreflektív készségek fejlesztésével valósulhat meg. A kompetencia alapú oktatás feltételezi egy megfelelő pedagógiai kultúra megteremtését, amely a tanári kompetenciák kialakítására vonatkozik: a tanár személyiségére (személyes példamutatás és kongruens felnőtt magatartás képessége, önismereti kompetenciák), és szakmai felkészültségére; a személyközpontú pedagógiai gyakorlat megszilárdítására; a gyermekek életkorának megfelelő, támogató pedagógusszerep kialakítására vonatkozik.

Az önreflektív és személyes kompetenciák kialakítása és fejlesztése felülről szabályozott, tantervi követelmény, megvalósítása azonban a családokban és az oktatási intézményekben történik. A nemzeti kisebbségek esetében ugyanez a két legfontosabb színtere az identitás megőrzésének, ezért különösen fontos a szakmai és a nemzeti kultúra összefonódása. A magyar kisebbségi közoktatás több szempontból is sajátos részrendszere a romániai oktatásnak. A romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományából adódóan különbözik a többi nemzeti kisebbségi oktatástól. A romániai magyar közoktatási rendszer a román közoktatási rendszer szerves részét képezi, azaz a törvényi szabályozás, a keretek, a szervezési forma a többségi társadalom működését képezi le. A romániai közoktatási rendszer egészére érvényes szabályozás keretében a kisebbségi oktatás számára a törvény biztosítja az anyanyelvű oktatást. Három intézményes formát tesz lehetővé a nemzeti kisebbségek számára: anyanyelvű oktatás, részben anyanyelvű oktatás (az anyanyelv mellett vokacionális tantárgyak taníthatók anyanyelven), illetve román tannyelvű oktatás, amelyben önálló tantárgy keretében választható módon tanulható az anyanyelv. Habár a romániai tanügyi törvény igazodik az Európai Unió elvárásához, nagyon kis mozgásteret (önállóságot) biztosít a nemzeti kisebbségi közösségeknek saját oktatásuk megszervezésében.

A fentebb megnevezett külső körülmények hatására a kisebbségek által szervezett oktatás jelentősége megnövekedett. Nyilvánvaló számunkra, hogy a kisebbségi oktatás a kisebbségi oktatáspolitikai és a kisebbségi politika függvénye, azonban vizsgálatunkban pedagógiai szempontokat követünk, ezért nem kívánunk foglalkozni a politikai tényezőkkel és jelenségekkel. Nem arra összpontosítunk, hogy kik és hogyan alkotják meg az oktatásra vonatkozó szabályokat, hanem arra, hogy a létező szabályok hogyan működnek a gyakorlatban, és ezek hogyan képződnek le az iskolák és a családok szintjén.

A romániai közoktatási rendszer hierarchikus szerveződésű és centralizált jellegű. A rendszer működését az *Országos Oktatási Minisztérium* (Ministerul Educației Naționale) hangolja egybe, mely közvetlenül *Románia Kormányának* (Guvernul României) van alárendelve. A rendszer szerkezetét, szervezeti felépítését tanulmányozva azt gondolhatjuk, hogy egy jól felépített, egyértelmű szabályokon alapuló és hatékonyan működő oktatási



rendszer, azonban, amikor időben összesítjük egy-egy időszak jellemzőit, teljesen ellentétes képet kapunk. Például Romániának az 1989 és 2015 közötti 25 éves periódusban 22 tanügyminisztere volt, és ebből az időszakból is kiemelkedik 2012-es naptári év, ugyanis hat különböző hivatalosan beiktatott miniszter volt (Lásd a tanügyminiszterek listáját 1. számú mellékletben). A gyakorló pedagógusok számára mindennapos tapasztalat a rendszer kiszámíthatatlansága, az egyidőben érvényes, egymásnak ellentmondó határozatok sokasága: például előírás első osztályos digitális tankönyvek bevezetése 2014 szeptemberétől, annak ellenére, hogy nincs számítógép-hozzáférés az osztályokban, szorzótábla elsajátítása második osztály végére.

A külső környezetből (romániai közoktatási rendszer) adódó kedvezőtlen feltételek ellenére is törekednünk kell a minőségi, és ezáltal a versenyképes oktatásra. A minőségi oktatás alatt az anyanyelvi oktatást, a magyar kultúrtörténeti szemlélettel harmonizáló oktatást, a minőségi pedagógusképzést, a tanulót értéknek tekintő szemlélet, a versenyképes tudás kialakítását értjük. Az romániai magyar közösség az Európai Unió előírásaihoz való igazodást nem az asszimilációban és a globalizációban, hanem az anyanyelvi oktatás által lehetővé tett minőségi oktatásban látja. A minőségi oktatásra való törekvésből fakadó kérdéseink, hogy milyen motivációval, értékekkel rendelkező diákokat nevelünk, oktatunk, milyenek a tanulók tanulási feltételei és tanulási eszközei.

Vizsgálatunk szükségszerűsége a társadalmi körülmények mellett, a kilencvenes évek közepétől végzett empirikus vizsgálatok tapasztalatai alapján fogalmazódott meg bennünk. Az 1995/1996-os tanévben lebonyolított országos hatókörű eredménymérés (a fogalmazási képesség színvonalának a vizsgálata, Pletl (1997) anyagának feldolgozása alapján született meg az a felismerés, hogy a begyűjtött írásos anyagok alapul szolgálhatnak szociológiai, pszichológiai, szociolingvisztikai vizsgálatokhoz. Tervben volt ennek a vizsgálatnak a megisméltése, hiszen az anyanyelvoktatásban bekövetkezett változások (új tantervek bevezetése) hatásait csak egy újabb, az előző tapasztalatokra is támaszkodó, országos hatókörű empirikus vizsgálat keretében lehetett felmérni. Ennek a felismerésnek és szándéknak megfelelően a 2005–2006-os vizsgálatot a kutató csoport tagjai úgy tervezték, hogy megvalósítható legyen a fogalmazási képességvizsgálat tíz éves kontrollmérése, a kiválasztott fogalmazás (személyleírás) pszichológiai szempontú tartalomelemzése és a háttérkérdőívek módosításával a szocio-kulturális háttér átfogóbb vizsgálata is (Pletl 2014b). Szemléletváltás következett be abban is, hogy a tanulót mint az oktatási-nevelési folyamat alanyát értelmezzük, azaz nem csak a teljesítményére és az azt meghatározó tényezőkre voltunk kíváncsiak, hanem arra is, hogy hogyan gondolkodik, érez, és milyen értékek vezérlik személyiségformálódásukat.

Célunk, hogy feltárjuk azokat a rendszerbeli és egyéni tényezőket, amelyek ismeretében hozzájárulhatunk az anyanyelven folyó kompetencialapú, fejlődéssegítő oktatás-nevelés minőségének a biztosításához, és a hatékonyságának a növeléséhez. Vizsgálatunk multidiszciplináris jellegű, három tudományterületből ötvöztük az alapfogalmakat, elméleti ismereteket és vizsgálati módszereket. A szociológiai szakirodalom által az erdélyi magyar kisebbségben élők társadalmi sajátosságait mutattuk be (nemzetiség, foglalkoztatottság, iskolázottság stb., családszerkezet, migráció stb.). A romániai oktatási rendszer és a kisebbségi oktatás sajátosságait oktatáspolitikai megközelítésben tárgyaljuk és nem térünk ki a gazdasági, politikai, menedzsmenti vetületekre. A tanulót az oktatási –nevelési folyamat alanyaként értelmeztük, ezért a nevelépszichológiai elméletek és mérési módszerek alkalmazásával az egyéni sajátosságokat vizsgáltuk. Vizsgálatunk újszerűsége abban mutatkozik meg, hogy a társadalmi jelenségek és az egyén kapcsolatát egy vizsgálati folyamat keretében kíséreltük meg megragadni, és azonos hangsúlyt fektettünk mind a társadalmi, rendszerbeli és az egyén bemutatására. A kisebbségek társadalmi és egyéni tényezőinek egyidőben történő vizsgálata azért szükséges, mert a kis közösségek nem differenciálódnak oly mértékben, mint a többségi társadalmakhoz tartozóak, valamint ez a megközelítésmód a sajátosságok, összefüggések mélyebb feltárását és ez által a jobb megértést biztosítja.

Vizsgálatunk legfőbb célja, hogy bemutassuk a romániai magyar közoktatási rendszer szerveződését, és ennek hatását a rendszer szereplőire, elsősorban a tanulókra. A rendszer sajátosságait nem más közoktatási rendszerek összehasonlításával kívánjuk megvilágítani, hanem a romániai közoktatási rendszerről kialakított átfogó, objektív kép kialakításával. Vizsgálódásunk legfőbb szempontja az, hogy a romániai magyar tannyelvű közoktatásban résztvevő tanulók milyen tanulási körülmények között tanulnak, milyen tényezők ösztönzik az anyanyelven való tanulásra, és kik segítik őket a tanulásban. Vizsgálatunk sajátossága, hogy az anyanyelven tanulás körülményeinek, valamint az egyén önreflektív gondolkodásának regionális különbségeit tárjuk fel. Megkísérlünk átfogó képet kialakítani a továbbtanulási szándék főbb motivációs tényezőiről, valamint betekintést nyújtani az identitásformálódás folyamatába a diákok önreflektív gondolkodásának bemutatása által. Továbbá keressük a választ arra a kérdésre is, hogy a családból, illetve a közösségből kik segítik a tanulókat a tanulásban, és milyen a tanulók eredményessége az iskolában.

Feltételeztük, hogy a központilag szabályozott közoktatási rendszer ellenére Romániában az egyenlő tanulási feltételek nem valósulnak meg a romániai magyar tanulók körében, azaz a különböző régiókban eltérnek a diákok tanulási körülményei. Hasonlóan, feltételeztük, hogy eltérések mutatkoznak a tanulási körülményekben településtípusok szerint is, vagyis a

községekben és falvakban tanuló diákok tanulási körülményei kedvezőtlenebbek, mint a városban tanuló diákok tanulási körülményei.

Feltételezésünk szerint a közös nyelvi kultúra, a családi támogatás, és a személy belső tartalékai, mint a nemzeti identitástudat, a pozitív személyiségjegyek, elégedettség, öröme való képesség, erőforrásként hatnak, és kompenzálják a külső, az oktatási rendszer által meghatározott tanulási körülményekből adódó (a többséghez viszonyítva több tanóra, sok idő az iskolába jutáshoz stb.) negatív hatásokat. Feltételeztük, hogy az egyéni összetevők (képessegek, érzelmek, elégedettség, érdeklődés, tulajdonságok) megjelenítésében nem mutathatók ki régiókénti különbségek, mert az egyazon nemzetiséghez tartozó tanulók önreflektív gondolkodásában tükröződnek az azonos és egységes anyanyelvi kultúra sajátosságai.

Kutatásunkban a közoktatás alsó szintjének záró évfolyamához tartozó 8. osztályos, magyar nyelven tanuló diákokat kérdeztünk meg, mivel a középfokú oktatás felső szintjén való továbbtanulás érdekében záróvizsgát tesznek a diákok, és ez alapján választanak szakirányt. A minta megtervezésénél figyelembe vettük, hogy a régiók arányosan legyenek reprezentálva a szórvány, átmenet és a tömb régiókban magyar nyelven tanuló diákokra. A magyar lakosság számaránya ugyanis különbözik Erdély egyes területein. Az anyanyelvi tudásszint-mérésekben és képességvizsgálatokban a régiók figyelembe vétele új és lényeges szempont, hiszen a társadalomtudományokban végzett kutatások (Veres 2004; Horváth 2005a, Veres 2015) az erdélyi magyarsággal kapcsolatos kérdéseket a földrajzi régiótípusok szerint tanulmányozták. Vizsgálatunkban a régió azt a nyelvi, kulturális közeget jelenti, amelyben a tanuló családja él, amelyben az iskola, mint oktatási intézmény működik. A három régió: szórvány, átmenet, tömb aszerint különíthető el, hogy az adott földrajzi térségben milyen a magyar lakosság számaránya, illetve milyen a magyar nyelvű oktatásban résztvevő tanulók számaránya (Pletl 2011).

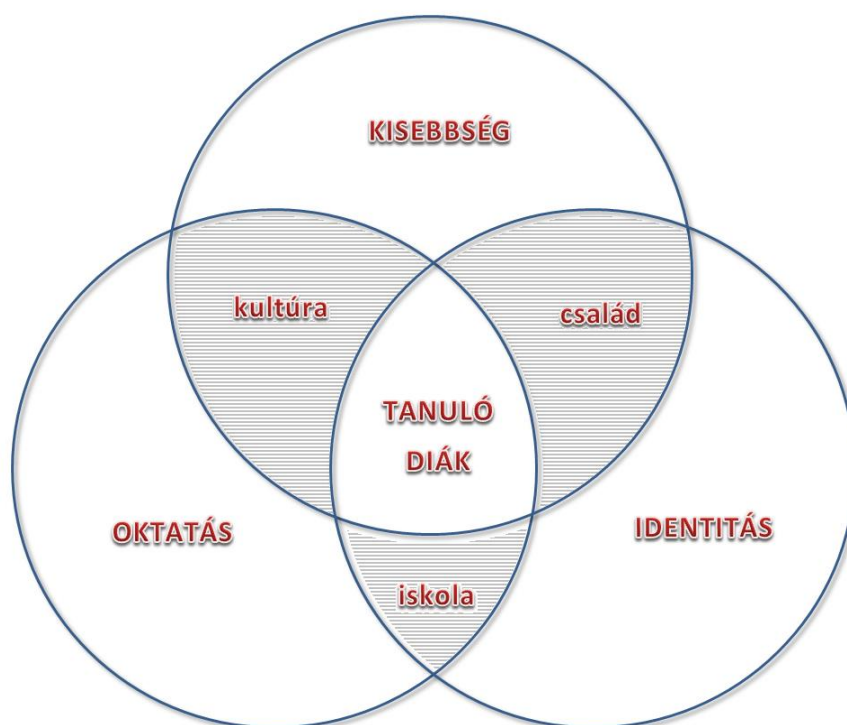
Vizsgálatunkban kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaztunk. A kvantitatív kutatási módszer a kérdőíves megkeresés, amelyek a tanulás körülményeit, a tanulói eredményességet tárják fel. Az adatfelvételt a kutatás céljaira összeállított kérdőívvel végeztük, az adatokat statisztikai elemzésnek vetettük alá.

A kutatás kvalitatív részében az írásos önjellemzés módszerével vizsgáltam a tanulók családjához való viszonyulását, az érdeklődési köröket, a saját képességek megnevezését, valamint a követendő életértékek előfordulását. Az írott szövegek nevelépszichológiai elemzéséhez és feldolgozásához a tartalomelemzés módszerét alkalmaztam. A tanulói érendszer-komponensek önjellemzéssel történő vizsgálata az első olyan empirikus kutatás a határon túli magyarok körében, amely a kérdőíves módszert szövegek vizsgálatával kombinálja. Célunk a tanuló szabadon megfogalmazott gondolatait tartalmazó szöveges

alkotásainak elemzése által értékes tartalmi információk birtokába jutni, amelyeket a kérdőíves önértékelés-vizsgálatok nem tesznek lehetővé.

Ahhoz, hogy a vizsgálati kérdéseinkre választ kapjunk, tágabb kontextusba helyeztük a vizsgált témát. Három nagy témakört alkotva vizsgáltuk ezek kapcsolódási pontjait. Felvázoltunk egy modellt, amelyben a tanuló iskolai, kulturális környezetét és a nemzeti identitás jellemzőit mutatjuk be (1.1. ábra).

1.1. ábra A kisebbségi közoktatási rendszerben tanuló diák társadalmi és kulturális környezetének modellje



Az elméleti modell oktatásra vonatkozó részben a romániai közoktatási rendszer szerkezetét, szervezeti felépítését, ezen belül a magyar nemzeti kisebbségi oktatást is összehangoló Nemzeti Kisebbségi Főosztály működését vizsgáltuk. Bemutatjuk a magyar anyanyelvi oktatás sajátos helyzetét, a tanulási-tanulásszervezési folyamatok sajátosságait, a magyar pedagógusképzés helyzetét (2. fejezet). Az elméleti keret kisebbségre vonatkozó részében tanulmányozzuk az erdélyi magyar kisebbség társadalmi-kulturális hátterét, a magyar lakosság demográfiai sajátosságait és a magyar lakosság számarányából adódó régiókat. Tárgyaljuk a nemzeti és személyes identitástudat kialakulásának feltételeit, valamint a tanulók személyiségformálásában központi szerepet játszó családi tényezők hatását (3. fejezet). A tanulói identitást alakító személyes tényezőket neveléstudományi és pszichológiai

megközelítésben mutatjuk be (4. fejezet). Vizsgáljuk az anyanyelven tanulás és továbbtanulás sajátosságait, valamint a segítői nevelésnek a kisebbségi tanulók személyes és szociális kompetenciáinak a fejlesztésében betöltött szerepét (5. fejezet). Tárgyaljuk a serdülőkori önreflektív gondolkodás sajátosságait, valamint a nemzetközi és hazai szakirodalom énképpel kapcsolatos kutatások eredményeit. Empirikus vizsgálatunk tervezésének és lebonyolításának tárgyalásával, valamint a módszertani leírással megalapozzuk a vizsgálati eredmények elemzését (6.-7.-8. fejezetek).

A kisebbségi magyar anyanyelvű tanulók helyzetét feltáró számszerű eredmények hasznosíthatók a kisebbségi oktatásfejlesztési programok kidolgozásában, a kisebbségi minőségi oktatás kialakításában, hatékony pályaorientációs tevékenységek megtervezésében. Fontos visszajelzésként szolgálnak a pedagógusok munkájában, a gyermeknevelő családokban és a magyar nyelvű oktatáshoz való viszonyulásban.

## **2. A romániai magyar közoktatás mint a tanulói identitásformálódás közege**

A romániai magyar közoktatást szabályozó törvények, a jogi keretek igazodnak az Európai Unió elírásához<sup>1</sup>, azonban egy 2009-es hivatalos jelentés szerint ez nem hozott lényeges változásokat az anyanyelven való tanulás terén.<sup>2</sup> Az oktatási rendszer egészére érvényes szabályozás keretében a kisebbségi oktatás számára a törvény az anyanyelv tanulását, bizonyos tantárgyak anyanyelvű tanulását, kétnyelvű oktatási intézmények létesítését teszi lehetővé.

A magyar kisebbségi oktatás a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományaiából adódóan sajátos részrendszere a romániai oktatásnak. Azok a törvényi keretek, amelyek a Romániában élő különböző nemzetiségek számára az anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatás megteremtését, kiszélesítését szorgalmazzák, a magyar kisebbség nézőpontjából az anyanyelvű oktatás beszűkülését jelentik (Fóris–Ferenczi és Péntek 2011, Pletl 2014). Rendszerszinten a legfontosabb törekvés az oktatás európai globalizációja, a rendszer egészének gyorsított felzárkóztatása az európai normákhoz: a roma oktatás európai normákhoz igazodó kiépítése, a fogyatékkal élők oktatása stb. Többségi szempontból kevésbé jelent sürgősen megoldandó feladatot a kiépült iskolahálózattal, képzett tanszeméllyel, valamint anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatással rendelkező, egyedülállóan sajátos romániai magyar oktatásnak a problémája.

Ezzel ellentétesek a romániai magyar kisebbségi igényekből fakadó elégedetlenségek és követelések. A kilencvenes évek elején a magyar kisebbségi szemlélet a célszerű elsorvasztással szembeni ellenállásként jelentkezett, napjainkban az asszimiláció, a kivándorlás ellenében a teljes körű anyanyelvű oktatás jogának és a demográfiai helyzet, illetve a változatos nyelvi közeg sajátosságaihoz igazodó oktatás törvényi kereteinek a biztosításában látja a megmaradás esélyét (Fóris–Ferenczi és Péntek 2011).

A törvényi keretek alakulását Fóris–Ferenci és Péntek (2011) foglalta össze (2.1. táblázat). A kilencvenes évek elejétől 2011-ig három nagyobb szakaszt különíthettek el. Az időszakokat a romániai kormányváltások idejével és az RMDSZ politikai szerepvállalásának alakulásával hangolták egybe. A szerzők szerint az első szakasz a kilencvenes évek első fele, amely az önálló magyar kisebbségi oktatás mítoszának, a belső önszerveződésre épülő

---

<sup>1</sup> Forrás: [www.dri.gov.ro/lege-nr-2822007-pentru-ratificarea-cartei-europene-a-limbilor-regionale-sau-minoritare-adoptata-la-strasbourg-la-5-noiembrie-1992](http://www.dri.gov.ro/lege-nr-2822007-pentru-ratificarea-cartei-europene-a-limbilor-regionale-sau-minoritare-adoptata-la-strasbourg-la-5-noiembrie-1992) Letöltve: 2014. július 10.

<sup>2</sup> [www.edrc.ro/docs/docs/carta/Raport-Carta-Capitol-Invatamint-final-cu-coperta.pdf](http://www.edrc.ro/docs/docs/carta/Raport-Carta-Capitol-Invatamint-final-cu-coperta.pdf)

korszerűsítés hitének az időszaka. Az 1996-tól kezdődően, de hangsúlyosan az 1998–2000 közötti periódus, az együttműködésen alapuló beépülés szakasza, és erre az időszakra országosan jellemző volt az oktatási struktúrák decentralizációja. A 2001-től kezdődő szakaszt egyrészt az egyezményekben formát öltő politikai alkuk sora jellemzi, másrészt az a hit, hogy a hárompillérű oktatás (állami, magán és egyházi) megteremtésével kialakítható az egyházi oktatás szigetszerűen önálló részrendszere.

Az önállósági igénynek ezen újabb felerősödése összefüggött a felgyorsított európai felzárkózással is magyarázható recentralizációval, amely a kisebb létszámú osztályok összevonásával, az iskolák és tanári állások megszüntetésével veszélyezteti az egyre fokozódó gyermekhiánnyal már küszködő állami oktatást. (Fóris–Ferenczi és Péntek 2011)

2.1. táblázat Az oktatási törvénytervezetek és törvények összevetése

1994-es RMDSZ törvénytervezet	1995/84-es oktatási törvény	Az oktatási törvény 1999/151-es módosított változata	A 2011/1-es oktatási törvény
A műszaki, mezőgazdasági, gazdasági, orvosi és jogi oktatás <i>anyanyelven történik</i> , a román szakkifejezések elsajátításának biztosításával	122. A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban (...) a szaktantárgyak <i>oktatása román nyelven folyik</i> , s lehetőségek szerint biztosítják a szakkifejezések elsajátítását anyanyelven is.	A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban, ahol a szaktantárgyak oktatása – kérésre – <i>anyanyelven folyik</i> , kötelező a román szakkifejezések elsajátítása	45.A román nyelv és irodalom tantárgyat a kisebbségek számára megalkotott tanterv szerint kell tanítani. A felsőoktatás és a pedagógusképzés átformálása: a felsőoktatási <i>intézetek</i> <sup>3</sup> létrehozása, lehetővé válik az önálló magyar pedagógusképző intézetek létrehozása.
A felvételi-, verseny-, állam és doktorátusi vizsgák esetében a jelölteknek <i>joguk van anyanyelven vizsgázni</i> , vagy azon a nyelven, melyen addig tanultak, a jelölt választása szerint.	124. Az oktatás minden szintjén a felvételi és záróvizsgák <i>román nyelven folynak</i> . Anyanyelven vizsgázhatnak, jelen törvény keretein belül, azokban az iskolákban, osztályokban, illetve azokon a szakokon, amelyekben az oktatás anyanyelven folyik.	Jelen törvény keretei között a felvételi és záróvizsgákat az oktatás minden szintjén le lehet tenni <i>azon a nyelven is, amelyen az illető tárgyat tanították</i>	A felvételi és záróvizsgákat az oktatás minden szintjén le lehet tenni <i>azon a nyelven is, amelyen az illető tárgyat tanították</i>

Forrás: Nagy F. István 2000. *Romániai Magyar Közoktatás az ezredfordulón*. In: *Kisebbségi oktatáspolitikai Romániában*. RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Kolozsvár 26-29.

<sup>3</sup> Departamentul este unitatea academica functionala care asigura producerea, transmiterea si valorificarea cunoasterii in unul sau mai multe domenii de specialitate in Legea Invatamintului 1/2011 Titlul III, Cap II, Art.133

Az összehasonlítás azt mutatja, hogy míg a magyar kisebbségi oktatás önállósági törekvése az anyanyelven tanulás jogából indul ki, addig a többségi szemlélet az állami oktatásba ágyazottan a kisebbség számára is az államnyelvet tekinti kiindulópontnak. Az anyanyelvű oktatást ugyanakkor csak bizonyos szakokra (egyetemi szinten a tanár- és művészképzésre, a közoktatásban az elméleti szakirányokra), szakterminusokra szűkíti, s ezt is esetlegessé teszi (lehetőség szerint, kérésre). „A kompromisszumos megoldás pedig az anyanyelven történő tanulást nem természetes jogként, hanem bizonyos feltételekkel és kötelezettségekkel járó kedvezményként értelmezi.” (Fóris–Ferenczi és Péntek 2011:79)

## **2. 1.A romániai közoktatási rendszer szerkezete**

### **2.1.1. Az Országos Oktatási Minisztérium - a közoktatás központi irányító szerve**

A romániai közoktatási rendszer hierarchikus szerveződésű és centralizált jellegű, melynek részét képezi a romániai magyar kisebbségi oktatás. A rendszer működését az *Országos Oktatási Minisztérium* (Ministerul Educației Naționale) hangolja egybe, mely közvetlenül *Románia Kormányának* (Guvernul României) van alárendelve. A magyar kisebbségi oktatás működése, helyzetének sajátosságai csak a román oktatási rendszer összefüggései alapján tanulmányozható, mert a működés jogi, szakmai és gazdasági kereteit a központi rendszer határozza meg.

Az *Országos Oktatási Minisztérium* más intézményekkel együttműködve tervezi meg és hatja végre a román oktatás globális stratégiáját, meghatározza az oktatási rendszer egészére vonatkozó célkitűzéseket, valamint a különböző oktatási szintekre és szakirányokra vonatkozó nevelési célokat. Az *Országos Oktatási Minisztérium*, mint szakmai végrehajtó szerv az 2011/1-es Oktatási Törvénynek<sup>4</sup> megfelelően szerveződik és működik, és feladata az oktatási-nevelési politika kidolgozása és végrehajtása.

Az *Országos Oktatási Minisztérium* az oktatásra vonatkozó pénzügyi és humánerőforrás-politikákat illetően kezdeményezői és végrehajtói jogkörrel rendelkezik. Hatásköreinek gyakorlásában konzultálhat a pedagógusok országos szinten szerveződött tudományos szervezeteivel, az ágazatonként képviselt szakszervezeti szövetségekkel, a helyi közigazgatási hatóságokkal és az országosan elismert közoktatáshoz tartozó és egyetemi diákszervezetekkel.

---

<sup>4</sup> [www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847](http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847)



A minisztérium közoktatásra vonatkozó hatáskörei közül legfontosabbak a következők (edu.ro)<sup>5</sup>: összehangolja és ellenőrzi az országos oktatási rendszert; megszervezi az állami iskolahálózatot, és az előzetes felmérések alapján, valamint az oktatási intézményekkel, helyi önkormányzatokkal és az érdekelt gazdasági szereplőkkel való konzultáció alapján javaslatot tesz a kormánynak a beiskolázási számokat illetően. Emellett jóváhagyja a Nemzeti Tantervet és az Értékelési Rendszert, biztosítja és felügyeli ezek végrehajtását; összehangolja az oktatásban zajló kutatói tevékenységet; biztosítja a tankönyvek készítésének kereteit; a törvénynek megfelelően biztosítja az iskolák tankönyvbeszerzésének finanszírozását. Hatáskörébe tartozóan jóváhagyja a líceumok (középiskolák) és posztlíceumok létrehozását; jóváhagyja az alárendeltségében működő intézmények – kivéve a felsőoktatási és egyetemi intézményeket- szervezési és működési szabályzatait; elemzési és előrejelzési tanulmányokat dolgoz ki az oktatás modernizálására és átszervezésére vonatkozóan, és hozzájárul a törvényes keret tökéletesítéséhez. Az oktatásban biztosítja a tehetséges tanulók megfelelő felkészítésének kereteit; biztosítja a fizikai-, érzékelési- és értelmi fogyatékkal élő gyerekek és fiatalok sajátos iskoláztatását és a megfelelő gyógypedagógiai segítséget; felel a pedagógusok szakmai továbbképzéséért; összehangolja a pedagógusok, vezetők, ellenőrző- és kiegészítő személyzet kinevezését, áthelyezését, felmentését és nyilvántartását. Rendszeresen felel az oktatási rendszer értékeléséért; kidolgozza és gyakorlatba ülteti a közép és hosszú távú tanügyi és oktatási reformstratégiákat; meghatározza az állami közoktatás tanévének szerkezetét, vizsgaidőszakokat, versenyvizsgák lebonyolításának időszakát, valamint az iskolai szünidők időszakát.<sup>6</sup>

Az *Országos Oktatási Minisztérium* mellett a következő konzultatív testületek és bizottságok működnek: az Oktatási Reform Országos Tanácsa (Consiliul Național pentru Reformă a Învățământului); Fokozatok, Oklevelek és Bizonyítványok Honosításának Országos Tanácsa (Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare); az Állami Közoktatás Finanszírozásának Országos Tanácsa (Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Preuniversitar de Stat); a Felsőoktatás Finanszírozásának Országos Tanácsa (Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior); a Felsőoktatáshoz tartozó Tudományos Kutatás Országos Tanácsa (Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior); a Könyvtárak Országos Tanácsa (Consiliul Național al Bibliotecilor); a Rektorok Országos Tanácsa (Consiliul Național al Rectorilor). (Márton 2007, edu.ro <sup>7</sup>).

---

<sup>5</sup> Forrás: <http://www.edu.ro> Letöltve: 2014.07.19.

<sup>6</sup> A román szakkifejezések magyar szakirodalomban is elfogadott megfelelőit Márton (2007) és Péter (2006) alapján használom

<sup>7</sup> <http://www.edu.ro> Letöltve: 2014.07.19.

A minisztérium közvetlen alárendeltségében és irányítása alatt működnek olyan intézmények, amelyek a közoktatással kapcsolatos feladatkörökkel rendelkeznek: a Megyei Tanfelügyelőségek és Bukarest Municipium Tanfelügyelősége (Inspectorate școlare județene și Inspectoratul Școlar al Municipiului București); a Romániai UNESCO (Emberjogi) Tanács; (Comisia Națională a României pentru UNESCO) az Országos Értékelő- és Vizsgaközpont (Centrul Național de Evaluare și Examinare); a Műszaki- és Szakoktatás Fejlesztésének Országos Központja (Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic); a Közoktatás és Felsőoktatás Országos Sportegyesülete (Federația Sportului Școlar și Universitar), a Romániai Közoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP); Országos Oktatáskutatás és Tájékoztató Központ (Agenția de Administrare a Rețelei Naționale de Informare pentru Educație și Cercetare); a Közoktatási Személyzet Országos Képzőközpontja; Nemzeti Tankönyvértékelő és Terjesztő Tanács (Autoritatea Națională pentru Calificări - ANC). A Megyei Tanfelügyelőségek szerepe jelentős a nemzeti kisebbségi oktatásban, mert a lokalitás szintjén ők látják el a kéttannyelvű oktatással kapcsolatos feladatokat.

Az Országos Oktatás Minisztérium főbb működési területei: közoktatás vagy egyetem előtti oktatás (Învățământ preuniversitar); felsőoktatás (Învățământ Superior); kisebbségi oktatás (Învățământ Minorități); kutatás (Cercetare); humán erőforrás (Resurse Umane); oklevelek hitelesítése és honosítása (Recunoașterea Diplome și Vizare); nemzetközi és európai kapcsolatok (Relații Internaționale și Europene).

A kisebbségi oktatás működését, megszervezését, valamint az oktatás tartalmát a Nemzeti Kisebbségek Főosztály biztosítja. Az *Országos Oktatási Minisztérium* honlapja szerint Romániában a következő kisebbségek anyanyelvi oktatását felügyelik: magyar, német, ukrán, szerb, szlovák, cseh, horvát, bolgár, roma és olasz.

### **2.1.2. Megyei tanfelügyelőségek szerepe a kisebbségi oktatásban**

A megyei tanfelügyelőségek szakmai szervek (organe de specialitate), amelyek az *Országos Oktatási Minisztériumnak* vannak alárendelve és megyei szinten szerveződnek, azaz végrehajtó regionális központok. A megyei tanfelügyelőségek fő feladata az országos Oktatási Minisztérium közoktatásra vonatkozó célkitűzéseinek a megvalósítása. Tevékenységüket a Tanügyi törvény, a kormányhatározatok és kormányrendeletek, valamint az erre vonatkozó előírások szabályozzák és határozzák meg. Azokban a megyékben, ahol valamely kisebbség nyelvén is folyik oktatás, a tanfelügyelőségek keretében az illető nemzeti kisebbségnek

megfelelő tanfelügyelők, főtanfelügyelő helyettesek is dolgoznak. Így működnek a tömb (Maros, Hargita, Kovászna), és az átmeneti régió (Kolozs, Bihar, Szatmár, Szilágy) megyék tanfelügyelőségei. A szórvány megyéiben (Arad, Hunyad, Máramaros, Fehér, Brassó) kisebbségért felelős tanfelügyelő dolgozik.

A tanfelügyelőségek szerkezetét, feladatait, hatáskörét, működési területeit a Maros megyei tanfelügyelőség példájával szemléltetjük (2. számú melléklet). A tanfelügyelőségek munkáját egy 9-11 tagból álló igazgatótanács koordinálja és egy tanácsadó testület segíti.

Az igazgatótanács tagjai: a megyei főtanfelügyelő, a főtanfelügyelő helyettesek, a Pedagógusok Házának igazgatója, a technikai–adminisztratív igazgató, a főkönyvelő, a tanfelügyelőség jogtanácsosa és más tagok. Az igazgatótanács jog szerinti elnöke a főtanfelügyelő.

A Maros Megyei Tanfelügyelőségen a főtanfelügyelő és az egyik főtanfelügyelő helyettes román nemzetiségű, a másik főtanfelügyelő helyettes magyar nemzetiségű. Említésre méltó, hogy a nemzeti kisebbségi oktatás nem a magyar, hanem a román nemzetiségű főtanfelügyelő helyettes feladatköréhez tartozik<sup>8</sup>. (Magyar nemzetiségű tanfelügyelő helyettes feladatkörébe nem tartozik a nemzeti kisebbségi oktatás.)

A tanácsadó testületet iskolaigazgatók és más szakmai tapasztalattal rendelkező, felsőoktatásban dolgozó oktatók, a szülői bizottságok képviselői, valamint helyi önkormányzatok, egyházak, gazdasági intézmények és társadalmi szervezetek képviselői alkotják. A tanácsadó testület elnökét titkos szavazással választják, annak tagjai közül.

A megyei tanfelügyelőségek elsőrendű feladata, hogy felügyelik a közoktatási rendszer szervezését és működését, valamint biztosítják a törvények alkalmazását az oktatási folyamat szervezése, vezetése és lebonyolítása folyamán<sup>9</sup>. Az intézményekben biztosítják az oktatási-nevelési folyamatokhoz szükséges optimális feltételeket, ezen kívül iskolai inspekciók (ellenőrzés) során felügyelik az oktatás minőségét és az országos szabványok betartását. Az Országos Oktatási Minisztérium jóváhagyásával állami oktatási intézményeket hozhatnak létre: óvodákat, elemi iskolákat, általános iskolákat, művészeti- és szakiskolákat. Az oktatási intézményekkel, helyi önkormányzatokkal, és más érdekelt szereplőkkel való egyeztetés után javaslatot tesznek a minisztériumnak a vonzáskörzetükbe tartozó intézmények beiskolázására vonatkozóan, valamint a helyi közigazgatási hatóságokkal közösen biztosítja a tanulók iskoláztatását a kötelező oktatás ideje alatt.

A megyei tanfelügyelőségek mindemelllett biztosítják az oktatási intézmények számára a megfelelő számú és képzettségű oktatószemélyzetet, és megszervezik a képzésüket,

---

<sup>8</sup> Forrás: <http://www.edums.ro/organigramanoua.htm> Letöltve: 2014.07.19.

<sup>9</sup> Forrás: <http://www.edums.ro/rolul.html> letöltve: 2014.07.21.

továbbképzésüket. A helyi önkormányzatokkal együttműködve koordinálják az oktatási intézmények didaktikai-anyagi erőforrásainak felhasználását, fejlesztését és védelmét. Összehangolják az oktatási intézményekbe való felvételi vizsgákat, a záróvizsgákat és az iskolai versenyeket, valamint az alárendeltségükben található oktatási intézményekben működő könyvtárak tevékenységét. Ellenőrzik a gazdasági szervezetek, civil szervezetek, az egyházak és más jogi vagy magánszemélyek közoktatási tevékenységeit és szolgáltatásait, és fellépnek az esetleges törvénysértésekkel szemben. Irányítják és felügyelik a Pedagógusok Házainak/Pedagógustestület Háza tevékenységét.

A főtanfelügyelőt, a főtanfelügyelő helyetteseket és a pedagógustestület házának igazgatóját az oktatási miniszter rendeletével nevezik ki. Az iskolai szaktanfelügyelők kinevezése a főtanfelügyelő feladatkörébe tartozik, és versenyvizsga alapján, a szakmai és menedzseri képességek figyelembe vételével történik. A tanfelügyelői tisztség általában négy évre szól.

Márton (2007) szerint annak ellenére, hogy az 1998-as oktatási reform keretén belül a tanfelügyelőségek szerepének jelentős csökkenését tervezték, és az elképzeléseknek megfelelően az intézmény hatáskörébe kizárólag az iskolák minősítése és a tanárok továbbképzése tartozott volna, ez a gyakorlatban nem valósult meg. A 2003-as törvénymódosítások a tanfelügyelőségek tevékenységi területének kiszélesítését eredményezték. A 2006-os törvénymódosítással járó decentralizációs törekvések egyik gyakorlatban is megvalósult eredménye, hogy az iskolák megyei és helyi önkormányzatok alárendeltségébe kerültek.

### **2.1.3. A romániai közoktatás felépítése**

A romániai köz- és felsőoktatás szerkezeti felépítése a francia oktatási rendszer mintáját követi (3. számú melléklet) Alapját az 1995/84-es Oktatási Törvény képezi, azonban a közel 20 év alatt több módosítást is végeztek. Jelenleg a 2011/1-es Oktatási Törvény határozza meg a szerkezeti felépítést, amely a következő: iskola előtti oktatás (3-6 év); alapfokú (elemi) oktatás (előkészítő osztály + I-IV. osztályok); a szekunder (középfokú) oktatást két szint képezi, a középfokú oktatás alsó szintje (V-VIII. osztályok), valamint a középfokú oktatás felső szintje (IX-X, illetve IX-XII); posztliceális oktatás; felsőoktatás; a permanens nevelés<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847> és <http://www.uvt.ro/files/b6d6b3353366d7f01829e4a6d3dd4f6bb7b7aa5a/>

A román közoktatás szintjeinek jelenlegi tagolódása 5+4+4. Az *iskola előtti oktatás* (Învățământ preșcolar) vagy *óvodai nevelés* 3 és 6 éves gyerekeket foglal magába és három klasszikus csoportra tagolódik: kis-, közép- és nagycsoport. A 2012-2013-as tanévtől kezdődően az ún. *iskolai előkészítő* csoportot átvitték az iskolába, és 6 éves kortól kötelező az oktatás. Ennek megfelelően az *alapfokú vagy elemi oktatás* (Învățământ primar) 5 éves lett és 6-11 éves korosztályt foglalja magába.

A *középfokú oktatás alsó szintje* (Învățământ gimnazial) az V-X. osztályt és a 12-17 éves korosztályt foglalja magába. Ez a megnevezés eltér a magyarországi oktatásban honos szóhasználatától, ahol a gimnáziumi oktatás a középfokú oktatás felső szintjére vonatkozik (Péter 2006). A középfokú oktatás alsó szintjének első szakaszát (V-VIII. osztály) egy ún. *képességvizsga* zárja, amelynek eredménye alapján jutnak be a tanulók a középfokú oktatás alsó szintjének második szakaszába (IX.-X. osztály). A 2005-2006-os tanévben a képességvizsga a következő tantárgyak írásbeli vizsgáit foglalta magába: román nyelv és irodalom, matematika, Románia történelme vagy földrajza román nyelven és a kisebbségi oktatásban részesülők számára az anyanyelv és irodalom. A 2013-2014-es a tanévben a képességvizsga Országos Felmérés (Evaluare Națională)<sup>11</sup> elnevezéssel szerepel és a következő vizsgákat tartalmazza: román nyelv és irodalom, matematika, a nemzeti kisebbségek anyanyelv és irodalom tantárgya (a nemzeti kisebbség számára).

A *középfokú oktatás felső szintje* (Învățământ secundar superior) a következő formában valósul meg: elméleti középiskolai, vokacionális, szakközépiskolai oktatás. Az inas- és szakmunkásképzés szintén a középfokú oktatás alsó szintjének második szakaszát képezi azon tanulók számára, akik sikertelenül zárták a VIII. évfolyamot, vagy eleve ezt a képzési formát választották. A szakmunkásképzők sikeres befejezése után a tanuló végezhet egy kiegészítő tanulmányi évet, amely a felső szakaszba való átjutás lehetőségét teremti meg.

Az *elméleti* (líceumi) oktatáson belül két fő tudományterület különül el: a reál (matematika-informatika, természettudomány) és a humán (filológia, nyelvek, társadalomtudomány) valamint ezek társításai, mint például matematika-informatika intenzív angol vagy társadalomtudomány intenzív angol szak.

A *vokacionális* (hivatási) vonalhoz tartozó szakok: a különböző felekezeti oktatáshoz tartozó ún. teológiai osztályok mint a katolikus, református, ezen kívül pedig a művészeti osztályok, sport, a katonai osztályok. A *szakközépiskolák* megfelelnek az Európai Unióban is elismert három szakiránynak (Péter 2006): műszaki (építőipari, könnyűipari, mechanika), mezőgazdasági (környezetvédelem, élelmiszeripari) és a pénzügyi (könyvelő, kereskedelmi).

---

<sup>11</sup> forrás: <http://www.edu.ro/index.php/pressrel/21686> letöltés ideje: 2014.augusztus 5

Az elméleti képzés, a vokacionális képzés és a szakközépiskolai képzés 4 éves és érettségivel zárul.

Az *inas* és *szakmunkásképző* iskolákba a középfokú oktatás alsó szintjét záró képességvizsga nélkül is jelentkezhetnek a tanulók. Szakirányultságuk hasonló a szaklíceumi képzéshez, de a képzés időtartama csak 2-3 év és nem zárul érettségivel. A szakiskolákban tanuló diákok 1992. évi 7,3 százalékos aránya 2002-re lecsökkent 5,7 százalékra, míg a 2011. évi népszámlálási adatok szerint 1% alá csökkent ez az arány. Ez a nagyarányú csökkenés a 2009-ben E. Anrdonescu miniszteri mandátuma idején kiadott miniszteri rendelet következménye, amelynek megfelelően a szakiskolai képzést jelentősen visszaszorították (Veres 2015). A magyar nyelvű szakoktatás már az 1990/152-es kormányhatározat értelmében megszűnt, és ezt az 1995-ös tanügyi törvény enyhítette oly módon, hogy lehetővé tette a magyar nyelv választását a szakoktatásban, de a szaktantárgyakat román nyelven kellett oktatni. Az 1999-es törvénymódosítás szerint kérvényezhető a szaktantárgyak anyanyelvű oktatása, de a tanuló köteles elsajátítani a román szakterminológiát. Az anyanyelvű szakoktatásban új lehetőségeket az 1/2011-es új oktatási törvény hozott (Pletl 2015b). Csak a 2013-2014-es tanévben kezdődött el a szakmunkásképzés hiányának országos szintű megvitatása és elemzése, majd különböző szakterületeknek megfelelő képzések újraindítása. Veres (2015) szerint a szakiskolások számának csökkentése mögött a rendszerváltással és a gazdasági-társadalmi fejlődéssel járó munkaerő-piaci átrendeződések állnak, aminek következtében az érettségit sem adó szakiskolai képzés leértékelődött, és a felsőfokú képzettség megszerzésére irányuló igény megnőtt.

A középfokú oktatás felső szintjére épül a romániai sajátosságú *posztliceális képzés* (Învățământ postliceal), amely az érettségi után elmélyítő jellegű szakképzésre biztosít lehetőséget. Érdekesség és egyben ellentmondás is az a tény, hogy nem szükséges sikeres érettségi vizsga ahhoz, hogy valaki tanuljon ilyen intézményben, illetve nem a felsőoktatás része, hanem a középfokú oktatás felső szintjéhez tartozik. Sikeres elvégzése technikus diplomát nyújt (Péter 2006).

A romániai *felsőoktatásnak* (Învățământ superior) két szintjét lehet megkülönböztetni: a három éves főiskolát és 4-6 éves egyetemi oktatást. A felsőoktatásba való bekerülés alapvető feltétele a sikeres érettségi, és bizonyos szakok esetén, mint például az orvosi vagy a színművészet, sikeres felvételi vizsga szükséges. A főiskolai és egyetemi képzés záróvizsga letételével és a szakdolgozat megvédésével zárul.

Az egyetemi képzés után két továbbtanulási lehetőség áll a hallgatók rendelkezésére: a magiszteri képzés és a doktori képzés. A magiszteri képzés 2 éves és a sikeres elvégzés után lehet jelentkezni doktori képzésre.

## 2.2. Az anyanyelvi oktatás sajátos helyzete

A kisebbségi oktatás működését, megszervezését, valamint az oktatás tartalmát a *Nemzeti Kisebbségek Főosztály* biztosítja, amelynek az oktatási rendszerbe történő tagozódását az előző alfejezetben részletesen bemutattuk. A Főosztály feladata az anyanyelven való oktatás megszervezése, az anyanyelv és irodalom, a nemzeti kisebbségi történelem és hagyományok oktatásának biztosítása, az anyanyelven való zeneoktatás megszervezése. Mindezt olyan iskolákban látja el, ahol román vagy az anyanyelvtől eltérő nyelvű (örmény, bolgár, cseh, horvát, szerb, német, görög, magyar, szlovák, török, roma, orosz vagy ukrán) oktatás folyik, valamint feladata a roma diákok védelme és nevelése.

A Kisebbségi Főosztály munkacsoportját a vezérigazgató, az igazgató és 14 tanácsadó alkotja.<sup>12</sup> A vezérigazgató együttműködik a Román Kormány kisebbségekért felelős államtitkárával, aki jelenleg magyar nemzetiségű. Az igazgató a német nyelvű oktatásért felel. Három tanácsadó a magyar nyelvű oktatásért felel a következők szerint: egy az óvodai és elemi oktatásért, egy a középfokú oktatás alsó és felső szintjéért, valamint egy a szakképzésért és a reáltantárgyak oktatásáért. Ezen kívül két tanácsadó a roma nyelvű oktatásért felel, náluk nincs lebontva a feladatkör oktatási szakaszokra. Egy személy a cseh, szlovák, bolgár, és szerb nyelvű oktatási tanácsadó, egy szakember az anyanyelvi orosz és a horvát nyelv, egy a török, egy az ukrán és lengyel nyelvű oktatásért felel, egy az olasz, újjgörög, örmény nyelvű oktatásért és a szakmai képzésekért felelős, egy a taneszközökért felel. Három román nemzetiségű tanácsadó is tagja a munkacsoportnak, akiknél nincs nevesítve, hogy mi a feladatuk a kisebbségi oktatásban.

A Román Kormány stratégiájának megfelelően a Nemzeti Kisebbségi Főosztály a következő kiemelt célkitűzéseket kell megvalósítsa: biztosítja a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekek és fiatalok reális hozzáférést a különböző típusú és formájú oktatáshoz; biztosítja a tanuláshoz való egyenlő jogot; az Európai Unió országok teljesítményszintjének megfelelő oktatásminőséget biztosít (*alinierea continua*); biztosítja a kompetenciák fejlesztését és alakítását, valamint a teljesítmény központosított és formatív értékelését; a nemzeti többség iskolahálózatának „újraméretezése” (*redimensionare*); támogató és sajátos igényű oktatási programok vagy projektek kidolgozása, különös tekintettel a roma nemzetiségű diákokra vonatkozóan<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Forrás: <http://administrasite.edu.ro/index.php/articles/text/11865> letöltés ideje: 2014-07-23

<sup>13</sup> Forrás: <http://administrasite.edu.ro/index.php/articles/text/11900> letöltés ideje: 2014-07-21

A Nemzeti Kisebbségi Főosztály több feladat- és hatáskörrel rendelkezik. Szervezési feladatokat lát el az anyanyelven való oktatás-tanulás területén, az anyanyelven történő tanítás minden szintjén és formájában; valamint biztosítja a sajátos oktatási tevékenység lebonyolításához szükséges menedzseri keretet. Továbbá irányítja és ellenőrzi azokban az iskolákban az oktatási tevékenységeket, amelyekben csak anyanyelven folyik az oktatás, illetve azokban a vegyes tagozatú iskolákban, ahol kisebbségi nyelven is folyik oktatás. Mindemellett megszervezi a magyar oktatók/pedagógusok és vezetők (igazgatók, aligazgatók) képzését és továbbképzését (formare specifică), valamint információs hálózatot működtet és irányít azon együttműködő partnerek számára, akik érdeklődnek a nemzeti kisebbségek oktatáspolitikája iránt.

Hatáskörébe tartozik a reform és fejlesztési stratégiák megvalósításának *irányítása* a nemzeti kisebbségi oktatásban, a közoktatásra vonatkozó reformprojektek (proiecte operationale) alkalmazásának összehangolása és a Román Kormánnyal való kapcsolat koordinálása. Együttműködik az Országos Oktatási Minisztériumhoz tartozó összes főosztállyal, osztállyal, valamint azokkal a minisztériumokkal, állami és nem állami szervezetekkel, szakmai egyesületekkel, amelyek a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásával foglalkoznak. Feladata, hogy együttműködjön a Román parlamenttel és a szociális partnerekkel, az országos nemzeti kisebbségi szervezetekkel, és együttműködési szerződések alapján olyan nagykövetségekkel, amelyek foglalkoznak a nemzeti kisebbségek oktatásának fejlesztésével.

A Nemzeti Kisebbségi Főosztály bocsájta ki a nemzeti kisebbségek oktatásában résztvevő pedagógusok szakmai képzését igazoló okiratait, a nemzeti kisebbséghez tartozó intézmények szervezési és működési okiratait. Hatáskörébe tartozik a külföldi szakképzéseken, részképzéseken szerzett okiratok román kreditrendszerbe való elfogadása és honosítása, a nemzeti kisebbségi oktatáshoz tartozó tantervek és iskolai tervek elfogadása és igazolása, valamint a működést szabályozó okiratok (acte normative) igazolása. Ugyancsak ide tartozik a különböző szakmai rendezvények lebonyolításához és eszközök beszerzéséhez szükséges keretösszegek jóváhagyása, mint a közoktatásban résztvevő pedagógusoknak szervezett szakképzések keretösszegei, a közoktatásban résztvevő kiegészítő személyzet (könyvtárosok, mediátorok) szervezett szakképzések keretösszegei, eszközökre és taneszközökre vonatkozó keretösszegek, az anyanyelvű tankönyvek szerkesztéséhez és kiadására (redactare) szánt anyagi keretet, a tantárgyversenyek, országos versenyek, külföldi és hazai utazások szervezéséhez szükséges keretösszegeket. A Nemzeti Kisebbségi Főosztály hagyja jóvá a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatását biztosító szabályzatokat és módszertani előírásokat.



A Főosztály szakemberei dolgozzák ki a tantárgyversenyek, országos versenyek, külföldi és hazai utazások költségvetésre vonatkozó javaslatait, a főosztály tevékenységére vonatkozó elemző, összegző dokumentumokat, valamint a fejlődést, megvalósításokat, teljesítmény értékelését tartalmazó jelentéseket. A Főosztály ellenőrző, értékelő feladatkört is ellát, hiszen itt történik az anyanyelven való oktatás működésének, irányításának és felügyelésének értékelését, az anyanyelvi oktatásban résztvevő pedagógusok szakképzésének értékelését és a Nemzeti Kisebbségi Főosztályon belül dolgozó szakemberek munkájának értékelését.

Az Országos Oktatási Minisztérium keretében működő Nemzeti Kisebbségi Főosztály a romániai kisebbségek összességéért, valamint a hátrányos helyzetű és speciális igényű gyermekek általános vagy specifikus problémáinak kezeléséért egyaránt felel. Ez azt a tényt példázza, hogy „a román oktatási hatóság nem érdekelt a magyar nyelvű oktatás színvonalának biztosításában, azt a saját képviselőnk közreműködésével sikeresen befullasztotta a kisebbségi oktatás általános keretébe.” (Péntek 2004:9.)

Mint láttuk hivatalos értelmezés szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája. A tanügyi törvény rendelkezései három intézményes formát biztosítanak a nemzeti kisebbségek számára: anyanyelvű oktatás, részben anyanyelvű oktatás (az anyanyelv mellett vokacionális tantárgyak taníthatók anyanyelven), illetve román tannyelvű oktatás, amelyben önálló tantárgy keretében választható módon tanulható az anyanyelv (Murvai 2008:8 idézi Pletl 2014a).

A magyar kisebbségi oktatás két intézményi formában működik: önálló magyar tannyelvű iskolák, ahol kizárólag magyar tannyelvű osztályok vannak, illetve vegyes tannyelvű vagy kéttagozatos intézmények, ahol párhuzamosan működnek román és magyar tagozatok (Fóris–Ferenczi 2007).

Több neves kutató (Péntek 2004, Fóris–Ferenczi 2007, Pletl 2015) véleménye megegyezik abban, hogy a romániai magyar kisebbségi oktatás helyzete „gazdátlan”. Az Országos Oktatási Minisztérium oktatásszervező tevékenységét segítő háttér intézményrendszerben, mint például az Országos Neveléstudományi Intézet<sup>14</sup>, Országos Curriculum Tanács, Országos Felmérési és Értékelési Hivatal, Országos Képzési és Továbbképzési Bizottság, az Intézményértékelés Országos Bizottsága) nincs magyar, illetve a kisebbségi oktatásért felelős képviselő. ”A kisebbségi jelenlét hiánya az oktatásszervezési szinten összhangban van a román oktatáspolitikai szemléletével, amely beolvasztott elemként kezeli a kétnyelvű kisebbségi oktatást.” (Pletl 2015:389)

---

<sup>14</sup> Institutul de Științe ale Educației: <http://www.ise.ro/Letöltés> ideje: 2014.augusztus 5

A kisebbségi léthelyzet körülményei között a nemzethez tartozás erős köteléke a nyelv, hiszen az erdélyi beszélőközösségeket a magyar nyelvhasználat kapcsolja a nemzeti nyelvközösséghez. Már az a tény, hogy az erdélyi szülő magyar iskolába írta gyermekét, szimbolikusan kifejezi a nemzeti önazonossághoz való ragaszkodást, a nemzeti kultúra melletti elköteleződést. Az anyanyelvi nevelésre hárul az a feladat, hogy az anyanyelvi beszélőt ösztönös nyelvhasználóból nyelvileg művelt emberré formálja. (Pletl 2014b) „A magyar nyelvű oktatás többet jelent, mint pusztán magyar nyelvűség” szögezi le Péntek (2004:13). nyomatékosítva, hogy az anyanyelvoktatásnak egyik elsődleges feladata az anyanyelvi kompetencia fejlesztése. Hasonlóan vélekedik az anyanyelvi oktatásról Pletl (2014b), mivel egyben kialakítja a műveltség iránti igényt, és erősíti az anyanyelvhasználat iránti felelősségtudatot.

„A szociokulturális tényező jelentőségének a felismerése különösen fontos a kisebbségi oktatásban, mert az intézmények, amelyekben az oktatás folyamata kibontakozik, nyelvi és kulturális környezetüket tekintve nagymértékben különböznek egymástól.” (Pletl 2014b:15). A nyelvi környezet változatosságát csak hozzávetőlegesen képezik le a régiók: a dominánsan más nyelvű környezet a szórványra jellemző, az átmeneti régió a kiterjedt kétnyelvűségnek különböző változatait mutatja, a dominánsan anyanyelvű környezet a tömb egyes régióinak a sajátja. A nyelvi környezet az egyes régiókon belül is különböző sajátosságokat mutat. A dél-erdélyi szórvány megyék (Hunyad, Krassó-Szörény) dominánsan román nyelvű környezetétől különbözik a magyar határ menti Arad megye, ahol a kistérségi kapcsolatoknak köszönhetően a kétnyelvűség különböző formáival találkozhatunk. A tömb egyes kistérségeinek (Maros megyében Segesvár és környéke) nyelvi környezete főbb vonásaiban inkább hasonlít a szórványra, mint a tömbre. Az átmeneti régióhoz tartozó Kolozs megyében a városi iskolák nyelvi környezete (kiterjedt kétnyelvűség) különbözik a falusi iskolák nyelvi környezetétől (például Kalotaszeg), ahol az anyanyelv regionális változatát beszélik. (Pletl 2014b). Péntek (2014) szerint a nyelvi környezet és a regionalitás még fontosabb tényező a határon túli régiókban, mivel ott változatosabbak és szélsőségesebbek a nyelvi helyzetek, ugyanakkor hangsúlyozottabb a nyelvi hagyomány, és az érzelmi kötődés miatt értékesebb a nyelvjárás.

Az iskolai anyanyelvi nevelés célja, hogy az anyanyelvi beszélő induló nyelvi horizontját gazdagítsa a különböző nyelvi regiszterekkel, illetve kialakítsa benne a művelt nyelvhasználat iránti igényt, vagyis szakszerűen alakítsa a tanuló nyelvi szocializációjának folyamatát. „Ez azt jelenti, hogy az intézményesített anyanyelvi oktatás feladata, hogy az iskoláskorú gyermeket átvezesse a nemzeti műveltség közös elemeit hordozó nyelvi változatba, majd az iskolai tanulmányok során a tanuló induló nyelvi horizontját úgy gazdagítsa a főváltozat nyelvi regisztereivel, hogy képes legyen a fogalmi megismerést előnyben részesítő iskolai

elvárásoknak megfelelni.” (Pletl 2014b:15). Az anyanyelvi oktatás fontossága megmutatkozik abban is, hogy a megfelelő nyelvi tudás alapfeltétele a hatékony oktatásnak, hiszen ez alapvetően befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, és döntően hat a különböző szakterületekhez tartozó ismeretanyag elsajátításának színvonalára. A szerző szerint az anyanyelvi nevelés akkor teljesíti feladatát, ha egyensúlyt tud teremteni a gondolkodás, a megismerés, az önkifejezés készségeinek és képességeinek a megalapozása és fejlesztése, valamint a kultúraátadó, önazonosság tudatot erősítő funkció között (Pletl 2014b).

### **2.3. Pedagógusképzés a társadalmi és demográfiai folyamatok tükrében**

A romániai magyar népesség száma az 1992-2002 közötti időszakban 11,7%-kal csökkent, a teljes populációhoz viszonyított aránya pedig 7,1%-ról 6,6%-ra (Erdei 2004:2). A kutatók az apadás meghatározó okaként a természetes szaporulat csökkenését, a kivándorlást és az asszimilációt említik (Veres 2003:4344; Kiss 2010).

A közoktatásban Romániában a 1990-es évektől kezdődően növekedtek a beiskolázási számok a közép és felsőoktatásban. A középiskolai oktatásban a bővülés leállt a kilencvenes évek közepén, míg a felsőoktatásban ez a bővülés a kétezres évek elejéig tartott. A 2002-2011 közötti időszakban a felsőoktatásban résztvevő hallgatók száma jelentősen lecsökkent, de társadalmi szinten ekkorra következtek be jelentős arányváltozások a népesség iskolázottság szerkezetében, azaz jelentősen megnövekedett a középiskolával és felsőfokú végzettség aránya. Ekkorra „ért be” az oktatás expanziója. A 2011-es népszámlálási adatok szerint a 10 évet betöltött és idősebb népesség 14,4%-nak van felsőfokú végzettsége, ami a 2002-es arányok megduplázódása (1992-ben 5,1%, 2002-ben 7,1%) (Veres 2015).

2011-ben a romániai magyar nemzetiségű népesség körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 10,2%, amely a 2002-es 5,0 % arányhoz képest megduplázódást jelent, azonban több mint 4%-al elmarad az országos aránytól, és több mint 4,5 százalékkal a román nemzetiségű aránytól (2.2. táblázat). 2011-ben a posztliceális végzettséggel és érettségi utáni mesteriskolával a népesség 3,2 százaléka rendelkezik, ez a százalékos arány megegyezik a magyar és román nemzetiségűek körében. Országos szinten középiskolai végzettséggel a 10 év fölötti népesség 24,7% rendelkezik, míg a magyarok aránya 27%, amely 2,5 %-al több mint az országos átlag. A szakiskolát végzettség aránya is magasabb a magyarok körében 15,9%, míg az országos érték 13,5%. Az általános iskolát végzettség aránya a magyarok körében 30,5 %, míg az össznépesség körében 27%, a románok körében 26,6%. Az elemi iskolát végzettség aránya össznépesség szinten 14,2%, a román nemzetiségűek körében 13,8% és a magyarok

körében 11,0%. Az iskolázatlanok aránya össznépeség szinten 3,0%, a románok körében 2,5%, a magyarok körében 2,1%, a roma nemzetiségűek körében 20,2% (Veres 2015).

2.2. táblázat A 10 év fölötti népesség iskolai végzettsége Romániában összesen és a magyar nemzetiségű népesség körében, százalékban, 2002 és 2011 (Veres 2015)

	Románia összesen		Magyar nemzetiségűek	
	2002	2011	2002	2011
Felsőfokú	7,4	14,4	5,2	10,2
Posztliceális	3,0	3,2	2,9	3,3
Középiskola	21,4	24,4	21,6	27,0
Szakiskola	15,2	13,9	17,7	15,9
Általános	27,6	27,0	31,6	30,5
Elemi (1-4)	20,1	14,2	17,6	11,0
Iskolázatlan	5,6	3,0	3,6	2,1
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: A 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások végleges eredményei (INS 2004, 2013c). A százalékok a szerző (Veres) számításai.

Nemek szerinti összehasonlításban a 2011-es eredmények szerint országos szinten a nők 15%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, míg a férfiak 14,4%-a (2.3. táblázat). A magyarok között a férfiak 9,8%-a, a nők 10,6%-a felsőfokú végzett. Posztliceális (férfiak 3,3%, nők 3,3%) és a középiskolai végzettségek (férfiak 27,0%, nők 26,4%) megegyeznek nemek szerint. A szakiskolát végzettek között megmaradt a hagyományos férfi dominancia (férfiak 23,9%, nők 9,5%) (Veres 2015).

2.3. táblázat A 10 év fölötti népesség iskolai végzettsége, nemenként, nemzetiség szerint százalékban, 2011 (Veres 2015 alapján)

	Férfiak összesen	Nők összesen	Magyar nemzetiségűek	
			férfiak	nők
Felsőfokú	13,8	15,0	9,8	10,6
Posztliceális	3,2	3,2	3,2	3,5
Középiskola	24,4	24,3	26,4	27,6
Szakiskola	19,1	9,0	23,0	9,5
Általános	24,9	29,0	26,2	34,5
Elemi (1-4)	12,1	16,1	9,5	12,3
Iskolázatlan	2,5	3,5	2,0	2,1
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: A 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013b). A százalékok Veres (2015) számításai.

Településtípus szerinti összehasonlításban (2.4. táblázat) kirajzolódnak azok a Romániára is jellemző sajátosságok, amely szerint a városon élő lakosok iskolázottsága jóval magasabb, mint a községekben élőké: országos szinten a városon 22,4%-nak van felsőfokú végzettsége, míg falun csak 4,7%-nak, és hasonlóan, városon 30,3%-nak van középiskolai végzettsége, míg a községeken 17,2%-nak. A magyar lakosság körében szintén jelentős a különbség az iskolázottságot illetően: városon 15,3% a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, a községekben pedig 4,7%. A középiskolai végzettséget illetően 32,5% városon az arány, a

községekben pedig, 21,0%. Az össznépszerűséghez viszonyítva a városon lakó magyar nemzetiségű felsőfokú végzettségűek aránya jóval alacsonyabb, mint az országos átlag (22,6%), míg a községekben megegyezik az arány. A középiskolai végzettség mind városon (32,5%), mind a községekben (21,0%) meghaladja az országos átlagot (város 30,3%, község 21,0%). A magyar nemzetiségűek körében, városon és községekben egyaránt, mind a szakiskolai végzettségű, mind az általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya magasabb, mint az országos átlag. Az országos átlaghoz viszonyítva alacsonyabb az elemi iskolát végzettek és az iskolázatlanok aránya úgy városon, mint a községekben (Veres 2015).

Erdély népességének iskolázottságát vizsgálva, a 2011. évi népszámlálási adatok szerint a 10 éves és idősebb népességből az egyetemet végzettek aránya 14% és ez megegyezik az országos átlaggal, ugyanakkor a középiskolát és szakiskolát végzettek aránya egy százalékkal nagyobb, mint az országos szint. Az erdélyi román nemzetiségűek iskolázottsága magasabb, mint az országos átlag és a többi régió népességének a végzettsége: a felsőfokú végzettek aránya 15,9% (Veres 2015).

2.4. táblázat A 10 év fölötti romániai magyar népesség iskolai végzettsége településtípus szerint, százalékban 2011 (Veres 2015 alapján)

	Városok összesen	Községek összesen	Magyar nemzetiségűek	
			városok	községek
Felsőfokú	22,6	4,7	15,3	4,7
Posztliceális	4,6	1,5	4,8	1,7
Középiskola	30,3	17,2	32,5	21,0
Szakiskola	13,2	14,7	15,2	16,6
Általános	19,0	36,6	23,1	38,6
Elemi (1-4)	8,5	20,9	7,6	14,7
Iskolázatlan	1,9	4,3	1,4	2,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: A 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013a, b). A százalékok Veres (2015) számításai.

A magyarság szempontjából fontos a megyénkénti bontás is, mivel nagy eltérés mutatkozik a felsőfokú végeztség és a középiskolai végzettség arányai között. Azokban a megyékben, ahol a megyeszékhely lakossága 200 000 fő feletti és egyetemi központok is működnek, mint például Kolozs, Temes, Brassó, az egyetemet végzettek aránya jóval meghaladja az országos átlagot (20 százalék feletti). Ezekben a nagyvárosokban az érettségizett középfokú végzettséggel rendelkező aránya 20-30 százalék körüli és szintén jóval az országos 25% feletti. Szeben és Bihar megyében, ahol ugyancsak kisebb egyetemi központ is működik az országos és erdélyi átlaggal megegyezik a felsőfokú és középiskolai végzettségűek aránya.

A többi megyében mindenhol az országos átlag alatt van az arány. A székelyföldi tömb megyék közül Kovászna és Hargita megyékben sajátos, az országos jellemzőktől eltérő kép rajzolódik ki. A felsőfokú végzetek aránya jóval az országos, és az erdélyi átlag alatt van 9,6-9,8%-al, azonban a középiskolát végzetek aránya (29,2%) Hargita megyében jóval meghaladja az országos átlagot és az egyik legmagasabb arány Erdélyben is (Veres 2015).

Az 2002-es és a 2011-es népszámlálás azt mutatja, hogy a romániai magyar fiatalok száma 1990 és 2011 között jelentősen csökkent, a 20-22000 körüli lélekszámról 10000 körüli lélekszámra kohorszónként. A 10 és 29 éves fiatalok száma 25-30 százalékkal, a 0-10 éves gyerekek száma 8-15 százalékkal csökkent. Ennek okai a termékenység csökkenése, illetve a termékeny korúak tömeges kivándorlása (Veres 2015). A demográfiai hullám következtében 1990-hez viszonyítva 2002-re átlagosan 28%-kal csökkent az általános iskolai korosztály száma. Az 1992-es népszámlálás adatai alapján a csökkenés megyénként a következő értékek szerint alakult: Krassó-Szörény és Hunyad megyében 25%, a dél-erdélyi megyékben (Arad, Brassó, Szeben, Temes) 20%, Fehér és Kolozs megyében 16,5%, Bihar, Beszterce-Naszód, Máramaros megyében 10–15%, Kovászna, Maros, Hargita, Szatmár és Szilágy megyében 10% (Veres 2003: 49).

A 2011-es adatok szerint a 7 évesek 87,5%-a, a 8-12 évesek 97-98%-a beiskolázott, és a lemorzsolódás 13-16 éves korig alig 1%-os. A 15-17 évesek 88-90 százaléka középiskolában tanul, és a 19-20 éveseknek mintegy fele tanul még tovább, 30-35 százalékuk egyetemen, a többiek még középiskolában, vagy posztliceális szakképzésben (Veres 2015).

Országos szinten az oktatási rendszerben a fiúk–lányok aránya összességében kiegyensúlyozott, de oktatási szinteken lényeges eltérések figyelhetők meg. A 2002. évi népszámlálási adatok szerint a magasabb iskolai szinteken a feminizálódás jelensége mutatkozott, de a 2011. évi adatok szerint sokkal kisebb mértékben mutatható ki: középiskolában 51% a lányok aránya, felsőfokú képzésben pedig 52,6%. Összesen 50,5% fiú, 49,5% nő van beiskolázva. (2.5. táblázat).

2.5. táblázat: A beiskolázottak eloszlása iskolai szinteken és nemenként, százalékban, 2011 (Veres 2015 alapján)

<b>Iskolai szintek</b>	<b>Férfi</b>	<b>Nő</b>
Felsőfokú	47,7	52,6
Posztliceális	49,6	50,4
Középiskola	51,0	49,0
Szakiskola	61,0	39,0
Általános és elemi	51,7	48,3
Összesen	50,5	49,5

Forrás: 2011. évi romániai népszámlálási adatok végleges eredményei (INS 2013c). A százalékok Veres (2015) számításai.

Romániában a középiskolai és általános iskolában elenyésző a magánintézményekben tanuló diákok száma, azaz a tanulók döntő többsége állami intézményben tanul (középiskola 99,4%, általános és elemi 99,9%). (Veres 2015) „A nemzetiségi kisebbséghez tartozó fiatalok számára az anyanyelvű oktatási intézmények, tagozatok és osztályok léte biztosítja az egyenlő esélyeket a továbbtanuláshoz.” (Veres 2015:88) Romániában viszonylag kiterjedt magyar nyelvű oktatási hálózat működik minden szinten, de szakmai és földrajzi értelemben nem minden területen. 1990-től a magyar nyelvű oktatás folyamatosan bővül, miközben a magyar tannyelvű osztályok egyre kisebb létszámúak.

A magyar nyelven tanuló gyermekek aránya az országosan beiskolázott gyermekek arányához viszonyítva a 2002/2003-as, 2003/2004-es tanév adatai alapján 4,7% (2.6 és 2.7. táblázat). Ez az arány az 1989/2004-es időszakban 4,3–4,9% között ingadozott (Murvai 2000: 180; 2004: 4 idézi Fóris–Ferenczi és Péntek (2011:86).

2.6. táblázat Óvodások és iskolások száma

<b>tanév</b>	<b>országosan</b>	<b>a kisebbségek nyelvén</b>	<b>arány</b>	<b>magyar nyelven</b>	<b>arány*</b>	<b>arány**</b>
2002/2003	3900489	208146	5,3	186218	4,7	89,46
2003/2004	3851708	205744	5,3	183511	4,7	89,21

\*A magyar nyelven tanulók aránya az országos adatokhoz viszonyítva

\*\*A magyar nyelven tanulók aránya a kisebbségek nyelvén tanulók számához viszonyítva

A magyar nyelven tanulók beiskolázási száma a bemutatott két iskolaév adatai alapján 1,41%-kal csökkent – az országos 1,25%-os, illetve a kisebbségek 1,15%-os csökkenéséhez viszonyítva – (Murvai 2004 idézi Fóris–Ferenczi és Péntek (2011:86), az 1992/1993-as tanév adataihoz viszonyítva pedig 15,27%-kal. A jelzett átlagnál jóval alacsonyabb a csökkenés aránya a középfokú oktatásban (2,2%).



2.7. táblázat Beiskolázási adatok (Murvai 2004-es összesítése alapján)

tanév	2002/2003			2003/2004		
	országosan	magyarul	arány %	országosan	magyarul	arány %
óvoda	629 703	41 457	6,58	636 709	40 811	6,4
elemi iskola	990 807	50 036	5,05	1 005 533	50 544	5,02
általános iskola*	1 207 505	55 702	4,61	1 116 693	52 882	4,73
líceum**	740 404	29 415	3,97	758 917	29 636	3,90
szak és posztliceális oktatás	332 070	9 608	2,89	333 856	9 708	2,90

\*Alsó középfok (V - VIII)

\*\*Felső középfok (X - XII)

Forrás: Murvai (2004) számításait közli Fóris–Ferenczi és Péntek (2011:86)

A középfokú oktatás beiskolázási számának nyomon követése csak az adatok differenciálásával lehetséges. A beiskolázási számok összesítése szempontjából a középfokú oktatás és a szakoktatás szétválasztása nem indokolt. Ez a besorolási szempont az elméleti és szakoktatás arányának változását jelzi, korcsoport szerint viszont e két képzési forma egybetartozik. (A posztliceális oktatásba azok iratkozhatnak be, akik elvégezték a XII. osztályt.) A 15–18 éves korosztály száma tehát a 2003/2004-es tanévben hozzávetőlegesen 37 044 (a posztliceális oktatási formát választó tanulók száma 2 300 körül lehet, ha az 1992/2004 közötti időszak 57%-os növekedését vesszük alapul), az 1992/1993-as tanévben pedig 37 903. Az elmúlt tíz évben tehát a középfokon tanuló magyar gyermekek száma 2,2%-kal csökkent az átlagos 15,27%-hoz viszonyítva.

Ha a magyar tanulók beiskolázási számát a magyar iskoláskorú népességhez viszonyítjuk, megfigyelhetjük, hogy míg 1992-ben az I-VIII. osztályosok aránya az azonos magyar anyanyelvű korcsoport számához viszonyítva hozzávetőlegesen 79%, a középfokú oktatásban pedig 35,63%, a 2002-es tanévben az általános iskolások esetében ez az arány Erdei adatai alapján 87,64%, a középfokú oktatásban pedig 51% (Fóris Ferenczi–Péntek 2011:87).

A 2011. évi népszámlálási adatok szerint a magyarok aránya a beiskolázott népességen belül többé-kevésbé megközelíti a magyar nemzetiségűek korosztályi arányait, ám a magyar nyelvű oktatás részesedése jóval elmarad a korosztályi részesedéstől (Veres 2015). Ennek a jelenségnek egyik fő oka, a magyarság nagymértékű területi szóródása. A szórványban élő magyar nemzetiségű fiatalok anyanyelvi szinten beszélik a többségi román nyelvet, így sokan a nagyobb szakosodási lehetőséget kínáló román nyelvű iskolahálózatban tanulnak tovább közép- és szakiskolai szinten (Magyari 2013, idézi Veres 2015).

2. 8. táblázat Magyar nyelvű beiskolázottak az oktatás nyelve szerint, 2011  
(Veres 2015 alapján)

Iskolai szintek	Oktatási nyelv*	Létszám összesen	Létszám	Arány nemek tannyelv szerint	Arány országos szinten
Felsőfokú	magyar	31 740	12 195	38,4	5,2
	román		19 535	61,6	
Posztliceális	magyar	5 622	1382	24,6	7,4
	román		4240	75,4	
Középiskola	magyar	47 172	36 872	78,2	5,8
	román		10 300	21,8	
Szakiskola	magyar	857	153	17,9	7,7
	román		704	82,1	
Általános és elemi	magyar	88 115	87 605	99,4	5,8
	román		510	0,6	
<b>Összesen</b>			<b>173 496</b>		<b>5,7</b>

\*A román nyelven tanulók számát a 2011. évi népszámlálási és a minisztériumi adatok összevetésével számolta Veres (2015)

Forrás: A 2011. évi népszámlálások (INS 2013b) és az Oktatási Minisztérium anyanyelvi beiskolázási adatai: Tempo online: insse.ro (2015).

A különböző oktatási szinteken jelentős eltérések mutatkoznak az oktatás nyelve szerinti létszámban és az arányokban (2.8. táblázat). Az általános és elemi iskolában a magyar nemzetiségű tanulók 99,4%-a magyar tannyelvű intézményben tanul, a középiskolában a diákoknak 78,2%-a magyar, 21,8%-a román nyelvű oktatásban részesül. A felsőoktatásban, szakiskolákban és a posztliceális oktatásban megfordul az arány és a diákok többsége román nyelven tanul. A szörvány megyékben a magyar nyelvű líceumi osztályok szak-ajánlata igen korlátozott, és a színvonal is gyakran elmarad a román nyelvű líceumi osztályok színvonalától (Veres 2015). „A magyarok az elmúlt évtizedekben a románoknál nagyobb arányban választották a posztliceális képzéseket, mint az egyetemi továbbtanulást, ennek okait azonban a rendelkezésünkre álló adatokból nem tudjuk feltárni.” (Veres 2015:85). A Mozaik 2001 kutatás eredményei szerint az erdélyi magyar fiatalok, különösen a megyei kisebbségben és a szörványban élők jelentős, a korosztályukat meghaladó arányban tanulnak közép és felsőfokú oktatási intézményekben, ám a Székelyföldön az egyetemen tanulók aránya az átlagnál alacsonyabb volt 2001-ben (Csata 2004). Összességében a 2002- és 2011 között növekedett a magyar nemzetiségű beiskolázottak száma az általános és a líceumi képzésben tanulóknál (Veres 2015).

### 2.3.1. A magyar nyelvű pedagógusképzés felépítése, szerkezete Romániában

A közoktatás eredményességét, színvonalát, nagyon sok tényező befolyásolja, de az egyik alapvető tényező mégis a pedagógus személye, személyisége. Az oktató-nevelő személy alkalmassága, rátermettsége; szakmai, nevelői és nyelvi felkészültsége; a társadalmi

megbecsültsége, presztízse mind befolyásolja a tanítás –tanulás folyamatát. Ebben a szemléletben a pedagógusképzés kérdésköre is kiemelt fontosságú. A kisebbségi közoktatásban és felsőoktatásban különös fontossága van a pedagógusképzésnek, a pedagógusképzés intézményi hátterének, önállóságának (Csata és mtsi 2010).

A pedagógusképzés az oktatásnak az a része, amely időben önmagát újraképezi (öngerjesztő). A következetes szelekció, a megfelelő szakmai, pszicho-pedagógiai, nyelvi és gyakorlati felkészítés nemcsak a tanulók megfelelő oktatását és nevelését biztosítja, hanem a pedagógusjelöltek felkészültségét és ezáltal az új/ fiatal pedagógusgeneráció felkészültségi színvonalát is. A megfelelő szelekció, valamint a szakmai, pszicho-pedagógiai, nyelvi, gyakorlati felkészítés annak a felsőoktatási intézménynek a feladata, amely a képzést végzi. A romániai magyar pedagógusképzésben ezek a feltételek nem teljesülnek (Csata és mtsi 2010).

Erdélyben a romániai magyar nyelvű pedagógusképzés állami tanintézményekben és teológiai képzést biztosító intézményekben valósul meg. A pedagógusképzés szakmai színvonalának emelését civil szervezetek is segítik.

A magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában a Babes - Bolyai Tudományegyetemen és kihelyezett tagozatain összpontosul. Emellett a Nagyvárad Eötvös József Egyetemen, a Partiumi Keresztény Egyetemen és a Marosvásárhelyi Kántor és Tanítóképző Főiskolán folyik óvodapedagógus és tanítóképzés, valamint a Sapientia - Erdélyi magyar Tudományegyetemen.

A kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete* 2011-ben alakult meg a 1/2011-es<sup>15</sup> Oktatási Törvény alapján. A törvény számos változást hozott az oktatási rendszer egészére vonatkozóan, átformálta a felsőoktatást és a pedagógusképzést. A felsőoktatási intézmények egy új szervezeti egységgel, az *intézettel*<sup>16</sup> egészültek ki. Az *intézet* olyan, a karnál kisebb, annak alárendelődő akadémiai szervezeti egységként működik, amely egy vagy több képzési területet vagy szakcsoportot ötvöz magába. Az *intézetek* az oktatási tevékenységek szervezésében egyetemi autonómiát élveznek. Az új törvény a multikulturális egyetemeken lehetővé teszi a tanulmányi nyelv szerinti, jelen esetben a kisebbségi magyar és német nyelvű intézetek létrehozását, és előírja, hogy biztosítani kell a kisebbségek nyelvén a BA, MA és PhD, valamint a posztgraduális képzéseket<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Legea Educatiei Nationale Nr. 1/2011 Publicat in Monitorul Oficial, Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011 (1/2011-es Oktatási Törvény megjelenése a Hivatalos Közlöny 2011/1-es számában)

<sup>16</sup> Departamentul este unitatea academica functionala care asigura producerea, transmiterea si valorificarea cunoasterii in unul sau mai multe domenii de specialitate in Legea Invatamintului 1/2011 Titlul III, Cap II, Art.133

<sup>17</sup> 1/2011-es Oktatási Törvény 135-ös paragrafus

A törvényi keretek új lehetőséget és lényeges változást eredményeztek a tanító- és tanárképzésben. A 2011 előtti szervezeti forma szerint a Pszichológia és Neveléstudományok Kar három tanszékre tagolódott: a pszichológiára, a neveléstudományokra és a gyógypedagógiára. A Neveléstudomány Tanszékhez tartozott a pedagógia alapszak mellett az óvodapedagógus és tanítóképzés. A tanárképzés külön intézetként működött az Alkalmazott Pszichológiai Tanszék oktatóival. A kilencvenes évek előtt valamint az 1990-és 2011 közötti időszakban a tanárképzésnek a tanárképző főiskolák voltak az intézményei és a szakmai képzéssel párhuzamosan folyt a tanárképzés, többszoros rendszerrel és kötelező jelleggel. A Babes-Bolyai Egyetem nevéhez méltóan tudományegyetemmé igyekezett válni, és ezzel együtt perifériára került a tanárképzés. A hierarchikus rendben első helyen állt a tudományos képzés, második helyen a tanárképzés és ezeket követi a tanítóképzés. (Csata és mts-i 2010:81).

Az átalakulás egy egységes, önálló pedagógusképző intézet, a Pedagógia és az Alkalmazott Didaktika Intézet létrejöttét tette lehetővé, amelynek keretében most egy helyen folyik az óvodapedagógus képzés, a tanítóképzés és a tanárképzés (Stark 2012:135). Ennek megfelelően az Intézet fő tevékenységi területei közé tartozik: az oktatás BA szinten, tanári és tanítói MA szinten, továbbképzések, kutatás, információátadás, közszolgálati tevékenységek a pedagógia, társadalomtudományok és természettudományok területén.

A tanárképzés kétszintű: az *első szint* elvégzése a záróvizsgát sikeresen teljesítő hallgatókat feljogosítja a kötelező általános közoktatás intézményeiben való tanításra (az alapszaknak megfelelő képzés határozza meg a tanítható tantárgyakat); a *második szint* (mesteri képzés) elvégzése és a sikeres záróvizsga teszi lehetővé az oktatói állások betöltését a középiskola felső szakaszában, a posztgraduális vagy az egyetemi képzésben.

Az óvodapedagógus és tanítóképzés szintén a 3 éves alapképzés, 2 év mesteri és 1 év gyakornoki idő struktúrát követi. A szak három éves alapképzésként Kolozsváron, és négy kihelyezett tagozattal működik: Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely.

Az Alkalmazott didaktika szakkollégium a Babes - Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok karának a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet (KMEI) által megszerzett ösztöndíjjal támogatott szakkollégiuma<sup>18</sup>. A szakkollégium 2006-ban alakult. Fő célkitűzése a tehetséges egyetemi hallgatóknak egyéni vagy csoportos oktatáskutatási lehetőséget biztosítani. Tevékenységi területei: oktatáskutatás; konferenciák szervezése; tanulmányutak szervezése; találkozások más szakkollégiumok képviselőivel. A kutatási témák

---

<sup>18</sup> Forrás: <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/tanarkepzo/szakkol.htm> Letöltve 2014.08.11.

főleg a természettudomány és társadalomtudományok szakmódszertanának, illetve az óvodai és elemi oktatás pedagógiájának körébe sorolhatók.

A *Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék*<sup>19</sup> a Babes-Bolyai Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karához tartozik. A tanszéken kibontakozó szakmai munka egy része anyanyelv-pedagógiai vonatkozású tevékenység: tanártovábbképzők szervezése (2008, 2009, 2010, 2013-ban); iskolai anyanyelvi versenyek szervezése és szakmai felügyelete 1999-től; országos helyesírási felmérés; oktatási anyagok fejlesztése általános iskolások részére (Pletl 2014b).

A kolozsvári egyetem megmaradt a romániai magyar pedagógusképzés központjának, sőt a vallásstanár-képző karokkal és a tanítóképzéssel fokozottabban azzá vált (Csata és mts-i 2010). „Az önálló magyar pedagógusképző intézet különválásával nyelvi autonómiát nyert, illetve egy egységes szakemberi csapatot, amely a későbbi szakmai színvonal biztosítását vetíti előre.” (Stark 2012:138). „Az ideologikus diszkurzusban megnyilvánuló szándék, hogy a pedagóguspályát a nemzeti közösség szempontjából küldetesként, szimbolikusan fölértékelték, nem ellensúlyozhatja a valóságos körülményeket, amelyek tovább rontják a pálya presztízsét.” (Péntek 2010:82)

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Tanárképző Intézete 2013-ban jött létre. Szervezeti felépítésének egyik sajátossága, hogy - az egyetem működéséhez hasonlóan - az intézmény működése három helyszínhez kapcsolódik, ezek Kolozsvár, Marosvásárhely és Csíkszereda. A Tanárképző Intézet három műveltségterülethez tartozó alapképzést biztosít: a technológia, (műveltségterülethez tartóznak a mérnöki és informatika szakok;) a nyelv és kommunikáció (műveltségterülethez a fordító és tolmács és a román-angol szak), valamint az ember és társadalom műveltségterületek (a közegészségügyi szolgáltatások és szakpolitikák szak). Az intézet a mérnök-tanárképzés elindításával több éves hiányt kíván pótolni, mivel a magyar tannyelvű szakoktatás egyik legnagyobb gondja a magyar anyanyelvű és a magyar szaknyelvet ismerő szakemberek hiánya (Pletl 2015a). Az intézetben oktató szakemberek célja, hogy egybefogják és összehangolják azokat a pedagógiai, neveléstudományi vonatkozású kutatási projekteket, amelyek az egyetem különböző karain és tanszékein bontakoznak ki.

A *Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem Tanárképző Intézetet* 2004-ben az országos akkreditációs bizottság ideiglenes működési engedélye alapján szervezték meg<sup>20</sup>. A zenetanári képzés 2009-től önálló intézetként működik. A képzés az Országos Oktatási Minisztérium által jóváhagyott szakspecifikus tantervvel működik, amely összhangban van a művészeti képzéssel. A magyar anyanyelvoktatás szempontjából a zenepedagógia szak jelentős, mivel az itt végzett

---

<sup>19</sup> Catedra de Limba Maghiara si Lingvistica Generala: <http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu>

<sup>20</sup> forrás: <http://www.uat.ro/hu/az-egyetemrol/toertenet-alapito-okiratok.html> Letöltve: 2014.08.11

oktatók alkalmasak arra, hogy a magyar tannyelvű iskolákban zene- és énektanárként dolgozzanak (Pletl 2015).

2003-ban indult a valláspedagógia és zenepedagógia szakirányú képzés a Babes - Bolyai Tudományegyetem *Református Tanárképző Karon*.<sup>21</sup> A református vallásstanárok és zenetanárok az általános és középiskolai oktatásban is oktathatnak. A kar küldetésésként vállalja, hogy olyan értelmiségieket képez, akik felvállalják a keresztény értékek közvetítését, akik nevelői tevékenységükkel ápolják és terjesztik a keresztény kultúrát. A Református Teológia és Zenepedagógiai Intézet a Babes – Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző Karának intézeteként alakult meg 2011-ben.

A Babes- Bolyai Tudományegyetem keretében működő *Római Katolikus Teológiai Kar* célja olyan teológiailag képzett világiak felkészítése, akik hitoktatóként, vagy tanárként a keresztény értékeket képviselik. A kar hallgatói teológiai tanulmányaik mellett egy másik szakot is felvesznek, mint például történelem, magyar, vagy valamilyen idegen nyelv (Pletl 2015). A végzősök az egyetem előtti oktatás minden szintjén érvényes tanári képesítést nyernek. A Babes – Bolyai Tudományegyetem Római Katolikus Teológiai Kar intézeteként alakult meg a Didaktikai Teológiai Intézet<sup>22</sup>.

A Partiumi Keresztény Egyetem Tanárképző Intézete alapfokú és elmélyítő szintű tanárképzést működtet, valamint posztgraduális képzést is biztosít. A Sulyok István Teológiai Tudományok Intézet a Partiumi Keresztény Egyetem keretén belül működik és a vallásstanári szakképzést biztosít.

A *Marosvásárhelyi Református Kántor- és Tanítóképző Intézet* a Károli Gáspár Református Egyetem Nagykovácsi Tanítóképző Főiskola kihelyezett tagozataként működik 1991-től. A kántor- és tanítóképzés a nappali képzés keretében, levelező tagozaton csak tanítóképzés valósul meg.

A kisebbségi magyar pedagógus továbbképzés, és ezáltal a szakmai színvonal és minőség biztosítása szempontjából fontos megemlíteni a következő civil szervezeteket is: Románia Magyar Pedagógusok Szövetsége, Anyanyelvőpolók Erdélyi Szövetsége, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület, Erdélyi Magyar Műszaki Társaság, Enzt Géza Alapítvány.

A *Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége* (RMPSZ)<sup>23</sup> 1991-ben alakult civil szervezet. A romániai magyarul tanító-oktató pedagógusok érdekvédelmi szervezete. Célja a romániai tanügyi rendszer demokratizálási folyamatában való aktív részvétel; a magyar tannyelvű oktatásban érintettek érdekeinek, álláspontjainak képviselete; saját, belső

---

<sup>21</sup> Facultatea de Teologie Reformata: <http://rt.ubbcluj.ro/index.html>

<sup>22</sup> forrás: <http://www.ubbcluj.ro/hu/structura/facultati/departamente> letöltve 2014. 08.11

<sup>23</sup> forrás: [www.rmpsz.ro](http://www.rmpsz.ro)

információs rendszer kialakítása és működtetése a döntéshozatali háttér megteremtése érdekében; a magyar tannyelvű oktatás minőségi fejlesztése; az európai struktúrákba való integrálódás elősegítése az oktatásban. A szervezet működését az Országos Elnökség irányítja, és négy módszertani központtal átfogja a magyar tannyelvű iskolahálózatot: Gál Kelemen Területi Oktatási Központ (Kolozsvár), Partiumi Területi Oktatási Központ (Nagyvárad), Székelyföldi Területi Oktatási Központ (Csíkszereda), Teleki Területi Oktatási Központ (Szováta).

Főbb tevékenységei (Pletl 2015): 1993 óta évente megszervezi a Kárpát-medence legnagyobb pedagógus- fórumát, a Bolyai Nyári Akadémiát; évente továbbképzési programokat szerveznek magyar tanítók és óvodapedagógusok, illetve magyar tannyelvű általános és középiskolában oktató pedagógusok számára; közreműködik a határon túli pedagógusoknak szóló magyarországi pedagógus-továbbképzések programjainak összeállításában, megszervezi és összehangolja a résztvevők kiutazását; részt vesz a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. által évente meghirdetett Szülőföldön magyarul pályázat lebonyolításában. A pályázat célja az erdélyi magyar tanintézmények oktatástechnikai felszereltségének korszerűsítése, valamint a kisdiákok tanszerekkel való támogatása; segíti a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program megvalósulását; megjelenteti a pedagógusok szakmai- módszertani folyóiratát, a *Magisztert*.

Az „anyanyelv ápolását” mozgalomként értelmező *Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetségét* (AESZ)<sup>24</sup> hivatalosan Sepsiszentgyörgyön jegyezték be 1992-ben. Az elnökség tagjai Erdély különböző vidékeiről valók, a tágabb körű vezetésben pedig minden megye képviselteti magát. A civil szervezet ezeket, tízezreket megmozgató tevékenységek szervezésében valósul meg: anyanyelvi versenyek, anyanyelvi táborok, erdélyi diákoknak az anyaországi versenyekre való eljuttatása, óvodásoknak és kisiskolásoknak szóló nyelvművelő lapok szerkesztése és terjesztése. A Szövetség fontos feladatának tekinti az anyanyelvi mozgalom egybeépülését az anyanyelvi oktatással, és ebben a Szövetség legfőbb partnerei a magyar szakos tanárok és tanítók. A Szövetség magyartanár tagjai vállalták az anyanyelvi versenyek egy részének a szervezését, lebonyolítását.

A Szövetség évente szervez tanfolyamokat, amelyek az oktatásban dolgozó pedagógusok anyanyelvi, beszédtechnikai, szaknyelvi továbbképzését biztosítják. Központi kérdésnek tartja a magyar nyelv és irodalom oktatásának nyomon követését, annak vizsgálatát, hogy „... milyen magyar nyelven és milyen magyar nyelvet oktatnak iskoláinkban?” (Péntek 2012:10). Az AESZ partner volt a tantervek készítésében; amíg lehetősége volt rá, a tankönyvek

---

<sup>24</sup> <http://www.aesz.ro/home>

lektorálásában, ellenőrzésében; szakmai konferenciákat szervezett, vállalta az együttműködést az Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségével a tanárok továbbképzésében (Pletl 2015).

Egy tehetségmentő program létrehozásának szükségességét Péntek János fogalmazta meg 2002-ben egy tudományos konferencián (Pletl 2015). Erdélyi magyar és anyaországi tanárok összefogásával indult a program 2003-ban. A Nyilas Misi Tehetségápoló Egyesület<sup>25</sup>

2004-ben alakult meg, amely 2008-tól Magyarországon is hivatalosan bejegyzett egyesületként önállóan szervezi közhasznú tevékenységeit: nevelés, oktatás, képességefejlesztés, ismeretterjesztés, a romániai magyar iskolahálózatban tanuló diákokkal kapcsolatos tevékenységek. Az egyesület célja a kiemelkedően tehetséges hátrányos helyzetű romániai magyar fiatalok középiskolai tanulmányainak támogatása a középiskolásoknak szóló ösztöndíjprogrammal.

Az anyanyelvi oktatás műszaki és természettudományi területén kiemelkedő szerephez jut az *Erdélyi Magyar Műszaki Társaság (EMT)*<sup>26</sup>, amit az egyik legdinamikusabban fejlődő civil szervezetként tartanak számon. A FIRKA 1991-ben létesített folyóirata iskolások számára, amely a természettudományos oktatásban tölt be fontos szerepet. A kiadvány tudományos cikkeket, tudománytörténeti írásokat, kísérletek, laboratóriumi gyakorlatok leírását közli, és a középiskolás diákságnak szól.

A humán területeken az *Enzt Géza Művelődéstörténeti Alapítvány*<sup>27</sup> a Kolozsvári Magyar Történeti Intézet<sup>28</sup> háttérintézménye végez úttörő munkát. Az alapítvány egyik kiemelt célja a történelemoktatás segítése és kutatási tevékenységek támogatása. Tevékenységei szintén hiánypótlóak: a történeti és művelődéstörténeti és településtörténeti tárgyú egyetemi oktatás segítése, oktatási segédanyagok biztosítása, egyetemi oktatók munkájának segítése, vendégoktatói programok, tanfolyamok, tanulmányutak szervezése; egyetemi hallgatók és oktatók egyéni kutatómunkájának segítése (Pletl 2015).

---

<sup>25</sup> <http://www.nyilasmisi.ro>

<sup>26</sup> Societatea Magheara Technico – Stiintifica din Transilvania: <http://www.emt.ro>

<sup>27</sup> forrás: <http://www.ega.ro/> Letöltve: 2014.08.14

<sup>28</sup> forrás: u.o.



### 2.3.2. Neveléstudományi kutatások és intézmények a vizsgált térségben

Pletl (2015) az erdélyi neveléstudomány területén megvalósuló kutatásokat összesítette és rendszerezte. Az oktatás és neveléstudomány területén létrejött, több mint tíz évet átfogó (2001-2014), teljesítmények számbavétele alapján fogalmazta meg véleményét. A legfontosabb megállapítása, hogy a kisebbségre vonatkozó oktatáskutatás alulreprezentált. Emellett elmondható, hogy az egyébként szerteágazó neveléstudományi kutatások között nagyfokú területi egyenlőtlenségek tapasztalhatók, amely alól csak a didaktika területe képez kivételt. A didaktika területén sincs egyensúly az elméleti és az alkalmazott didaktikai kutatások között, mivel az utóbbiak túlsúlyban vannak. Megnőtt az interdiszciplináris kutatások száma az előző tíz éves időszakhoz (1991-2001 között) viszonyítva, leginkább az oktatásszociológia, a pszichológia és nyelvészet területén. Az erdélyi magyar társadalom szükségletéhez, igényéhez mérten csekély számú a fejlesztést célzó kutatások száma, valamint a problémafeltáró kutatások nagy része regionális vagy helyi szintű és a különböző intézményekben dolgozó oktatók egyéni kutatói tevékenységében valósulnak meg.

A szerző felhívja a figyelmet, hogy a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban kialakult új tudáskonceptiók, kutatómódszertanok tanulságainak beépülése nagyrészt csak a tantárgypedagógia területén valósul meg. A pedagógia bizonyos ágaiban, amelyek a közoktatás szempontjából is fontosak lennének, még nem indultak el kutatások, vizsgálatok (például a nevelési színterek pedagógiája, az iskolaszervezetten területén).

Pletl rámutat a kutatási területek hiányosságaira, hiszen olyan fontos területeken, mint például a pedagógusképzés problémái, didaktikai eszközök, tankönyvek minőségének kérdésköre, az iskolai tudás alkalmazhatóságának vizsgálata, még nem indultak empirikus kutatások, csak a problémákat jelző publikációk jelentek meg. Hasonlóan hiányoznak a fejlesztés szempontjából fontos hatásvizsgálatok (a tantervekkel kapcsolatosak lennének fontosak) is (Pletl 2015). Pozitívnak értékelhető jelenség, hogy tematikailag változatos, jelentős mennyiségű publikáció jelenik meg a tájékoztatás szándékával évkönyvekben, emlékkötetekben, a pedagógusok szélesebb körének szánt folyóiratokban<sup>29</sup> (Pletl 2015).

A kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében* folyó kutatások az oktatáskutatás, a kisebbségi oktatási keretei, lehetőségei, romániai magyar óvodapedagógus és tanítóképzés, anyanyelvoktatás, tantervelmélet területeire koncentrálnak.

---

<sup>29</sup> *Magiszter, Magyar Közoktatás szakmai folyóiratok*

A *Partiumi Keresztény Egyetem Tanárképző Intézete* keretében folyó kutatások az anyanyelv oktatásának különböző aspektusaihoz kapcsolódnak: a beszédészlelés és beszédértés jellemzői kisiskolás korban; egy- és kétnyelvű gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai; kismintás képességvizsgálatok; az anyanyelv képének vizsgálata Bihar és Temes megyei magyar középiskolások körében (Pletl 2015). Az intézet oktatói munkatársként bekapcsolódnak a Debreceni Egyetem kutatási programjaiba (2009: Határmenti Oktatás Elemzése című projekt; Campus-lét 2010-2013 kutatás; 2011-2012: Felsőoktatás és társadalmi kohézió – közös kutatás és fejlesztés a határmenti régióban (HERD); az OTKA által támogatott kutatások.)

1992-1994 között Pletl Rita vezetésével alakult meg az *Értékelési munkacsoport Marosvásárhelyen*, amely elindította a romániai magyar iskolahálózatban az iskolai eredményméréseket. A csoport kutatói tevékenysége eredményeképpen alakult ki egy szakmai műhely, amely anyanyelvi tudásszintmérések, anyanyelvi képességvizsgálatok, előkészítő jellegű, az oktatás körülményeit vizsgáló empirikus kutatások, teljesítménykövető vizsgálatokat tervez meg és hajt végre. A kutatócsoport nem bejegyzett, hanem virtuális intézményként hálózati jelleggel végzi az anyanyelvoktatással kapcsolatos empirikus kutatásait több mint tizenöt éve. A szakmai műhelynek két állandó munkacsoportja van: egy szakemberekből álló (magyartanár, pszichológus, szociológus, szociálpedagógus, neveléstudományi szakember, informatikus, mérnök) és egy egyetemi hallgatókból álló (pedagógia és magyar szakos egyetemi hallgatók, tanítóképzős hallgatók, pszichológia szakos egyetemisták a Sapientia EMTE, illetve a Babeş-Bolyai egyetemről) munkacsoport.

A szakmai műhely fő tevékenységi köre közé tartozik az Országos hatókörű iskolai eredménymérések tervezése és lebonyolítása. Példaként említjük két kontrollmérés, az országos helyesírási vizsgálat az elemi iskolában (2000-2001) és a 2005-2006-os fogalmazási képességvizsgálat az elemi, az általános és a középiskolában elvégzését. Olvasási és szövegértési képességvizsgálatok az elemi, az általános és a középiskolában (2008-2009, előmérések, 2009-2010 országos mérés); az adatok értékelése, elemzése (Pletl, 2008, 2010, 2011, 2012, 2014a, 2014b). Minden vizsgálat részét képezte az anyanyelven tanulást és továbbtanulást meghatározó tényezők vizsgálata, hiszen a kutatócsoport tagjainak közös célkitűzése az anyanyelvű oktatásban résztvevő tanulók teljesítményének és szociokulturális háttérének vizsgálata/feltárása.

Az anyanyelvi írásbeliség vizsgálatából begyűlt dokumentációs anyag multidiszciplinárisan dolgozzák fel: (a) Tanulói teljesítmények és társadalmi háttérváltozók közötti összefüggések vizsgálata (Gergely 2012, 2014). (b) Erdélyi serdülők énkép összetevőinek vizsgálata, az értő olvasás szerepe a személyiségformálásban (Horváth, 2008, 2010, 2011, 2014). (c) Pályaválasztás és pályakép vizsgálata középiskolások körében,

pályaszocializáció (Szentés 2010, 2014). (d) A vizsgálati minta statisztikai elemzésének kérdései, becslési modellek alkalmazása a várható teljesítmények előre jelzésében (Harangus 2014). (e) Tanulási stratégiák és módszerek vizsgálata erdélyi magyar általános iskolások körében (Kővári 2012) (f) A fogalmazási képesség vizsgálata a szövegalkotás műveleti aspektusából (Pletl 2011, 2012). (g) A szövegértési képesség vizsgálata gondolkodási szintek szerint (Pletl 2014b)

A kutatócsoport 2008-tól könyvsorozatot indított, amelynek célja a kutatási eredmények közzéte (Pletl 2008, 2010, 2012, 2014), és az információk gyakorló szakemberekhez való eljuttatása. Az elvégzett vizsgálatokból adatbázisok (2005 - 2010), illetve összehasonlító vizsgálatok (Horváth 2011, 2012a, 2012b, Pletl 2012, 2014b) készültek. A szakmai csoport fontosnak tartja a kapcsolattartást a gyakorló pedagógusokkal és a mérésekben résztvevő iskolák tanárainak tájékoztatását az eredményekről.

### **3. Regionális, lokális közösségek és család**

#### **3.1. Kulturális háttér, kétnyelvű környezet. A magyar lakosság demográfiai sajátosságai**

Erdély – a mai nyelvhasználatban – azt a területet jelöli, amelyet az I. világháborút lezáró békeszerződés Romániához csatolt, tehát magában foglalja a történelmi Erdélyt, a Bánságot, Máramarost, a Szatmár-vidéket és a Körös-vidéket. Több évszázada a nemzetiségek együttélésének csomópontja, sorsa összefonódik a magyar, a román és a német múlttal. Süle megfogalmazásában „Erdély története tehát mind a magyar, mind a román történelem szerves része, de egyes korszakokban a magyar, míg máskor a román fejlődéshez kapcsolódik szorosan.” (Süle 1990:5.) Az 1910-es népszámlálás adatai szerint Erdélyben 1661805 magyar anyanyelvű lakos élt (Diószegi 1990:11.). A legutóbbi 2011-es népszámlálás adatai alapján Erdélyben 1 227 623 (Recensământul populației, 2011) lakos vallotta magát magyar nemzetiségűnek és 1 259 914 (32 291-el több mint a nemzetiség) magyar anyanyelvűnek, így jelenleg is a legnagyobb számú kisebbségi helyzetben élő nemzetiség Európában. A magyar nemzetiségű népesség aránya városon (51,5%) (egy) kevéssel alacsonyabb az országos átlagnál. 2002 és 2011 között a magyar nemzetiségű lakosok száma 206 756 fővel csökkent, az országos nemzetiségi arány 6,5% (Veres 2015).

A magyar lakosság számaránya különbözik Erdély egyes területein. Az anyanyelvi tudásszintmérésekben és képességvizsgálatokban a szociokulturális régiók figyelembe vétele új és lényeges szempont, hiszen a társadalomtudományokban végzett kutatások (Veres 2004; Horváth 2005a, Veres 2015) az erdélyi magyarsággal kapcsolatos kérdéseket a földrajzi régiótípusok szerint tanulmányozták. Vizsgálatunkban a régió azt a nyelvi, kulturális közeget jelenti, amelyben a tanuló családja él, amelyben az iskola, mint oktatási intézmény működik. A vizsgált régiókat (szórvány, átmenet, tömb) Pletl (2011:14) alapján az adott földrajzi térségben a magyar lakosság számaránya szerint különítjük el.

Az elmúlt több mint kilencven évben az erdélyi emberek változatos hatalmi döntések, és oktatáspolitikai változások forgatagában éltek. Ahogyan Csapó, Czachesz, Liiceanu és Lázár (1999) rámutat, hogy, amíg Svájcban a multikulturalitás természetes, magával értetődő jelenség, a kelet-európai államok azonban még nem állnak készen a nyelvi kisebbségek jogainak megfelelő rendezésére. A kisebbségi státusz mellett az egész országot, és ezzel együtt az oktatást is érintő kedvezőtlen határozatok léptek érvénybe. „Ennek a generációs esélycsökkentő politikának a vonzatai megnyilvánultak a felsőoktatás terén, ahol a befogadás

jelentős mértékben csökkent [...]” (Horváth 2005b:96). Szintén központi intézkedés eredményeként a társadalomtudományok oktatását (például pszichológia, szociológia, gyógypedagógia), teljes mértékben megszüntették. Ezzel magyarázható, hogy húsz évnyi szünet után, 1992-ben újraindították a társadalom- és neveléstudományokhoz tartozó szakokat, és rövid időn belül óriási érdeklődés mutatkozott irántuk a fiatalság körében. A húsz év oktatás hiánya egyfelől kitörölte a köztudatból a pszichológia és a segítő szakmák fontosságát, másfelől komoly szakemberhiányt idézett elő. Az 1970-1990-es évek között minimálisra csökkent a tudományos kutatások száma is.

Az 1990-es évektől kezdődően Erdélyben jelentős társadalmi, gazdasági és kulturális változásoknak vagyunk tanúi (Veres 2007, 2015). Két ellentétes viszonyulás tapasztalható, ami az erdélyi magyarság helyzetét illeti: érzékelhető a jogérvényesítés törekvése a magyarság részéről, ugyanakkor a román politikai vezetés folyamatosan igyekszik akadályozni a célok megvalósítását. Ezzel egyidőben megnövekedett az információ áramlása, a könyvkereskedés, kulturális rendezvények gyakorisága és változatossága, testvértelepülési kapcsolatok alakulnak magyarországi, illetve más határon túli településekkel. A kulturális-gazdasági fejlődés elsősorban a városoknak kedvez, ezért a falu és város közötti gazdasági különbségek az elmúlt húsz évben egyre mélyültek. A városokban látványos gazdasági-kulturális átalakulások indultak el, a kisebb települések elszegényedtek.

Napjaink másik jellemzője, hogy az ország más részeihez hasonlóan Erdélyben is elterjedtek az új kommunikációs eszközök. Az 1990-es évek elején elvétve lehetett számítógépet találni családoknál, és ma már szinte nincs olyan ház, ahol ne lenne mobiltelefon, tévé, internet (Domokos és mtsai 2005, Chele 2010). A technikai eszközök használatára nyitottabbak a fiatalok, ezért ez a mindig is létező generációs különbségeket tovább élezi. A technikai eszközök használata és a gazdasági helyzet változása nemcsak az életmódot, hanem a gondolkodást, az emberi értékek fontosságát is megváltoztatja. A történelmi, gazdasági kulturális változások befolyásolják az identitás alakulását. A változó társadalmi körülmények hatására az egyén és környezete közötti kapcsolat is állandó átalakulásban van.

Gazdasági szempontból Románia jelentős fejlődésen ment keresztül az 1998-2008 közötti időszakban, mivel ebben a periodusban az ország gazdasága gyarapodott. A gazdasági növekedés nem volt egyenletes (3.1. táblázat). Különösen 2008-2009-es világgazdasági válság következtében romlott a családok éleszínvonala, és ez még most is érzékelhető. 2009-től Románia ismét recesszióba került és a 2011- 2012-es években tapasztalható enyhe növekedés nem ellensúlyozta a lakosságot megszorító intézkedéseket. (Barna-Kiss 2013, Veres 2015).

3.1. táblázat Románia gazdasági mutatói 2003-2012 között (Barna - Kiss 2013 alapján)

Év	Bruttó hazai termék (GDP) volumenváltozása %	Munkanélküliségi ráta a 25 év alattiak körében %	Munkanélküliségi ráta %
2003	5,2	19,5	6,8
2004	8,5	21,0	8,0
2005	4,2	19,7	7,2
2006	7,9	21,0	7,3
2007	6,3	20,1	6,4
2008	7,3	18,6	5,8
2009	-6,6	20,8	6,9
2010	-1,1	22,1	7,3
2011	2,2	23,7	7,4
2012	0,7	22,7	7,0
<i>Forrás</i>	<i>Eurostat</i>	<i>Eurostat</i>	<i>Eurostat</i>

A romániai gazdaságszerkezet átalakulásának jellemzői Veres (2007, 2015) szerint a tervgazdaságról a piacgazdaságra való áttérés, valamint az áttérés ütemének lassúsága más kelet-európai országokhoz képest. A piacgazdaságra való áttéréssel csökkent az iparban dolgozók száma és növekedett a szolgáltatásokban dolgozók száma. Romániában a 1990-es években a privatizáció üteme lassabb volt, a vállalkozói környezet és a mezőgazdasági beruházások is alulmaradtak a visegrádi országokhoz képest, és ennek következtében az iparból kikerült és a szolgáltatásokban még nem dolgozó munkaerő magas munkanélküliségi arányt, és az aktív népesség 40,8%-ra csökkenését idézte elő. Az iparból kikerült munkásság jelentős részét a törvényes nyugdíjkorhatár előtt nyugdíjazták, így Romániában 2002-ben a nyugdíjasok aránya meghaladta az alkalmazottak számát. (Veres 2007:49, Veres 2015:103) Ezeknek a gazdasági változásoknak a következtében a népesség foglalkozási rétegződése sokat változott: emelkedett a vezetők és törvényhozók száma, az értelmiségi és a kutatás területén dolgozók aránya, a középosztálybeli réteghez tartozó szolgáltatásokban és kereskedelemben dolgozók aránya és a mezőgazdaságban dolgozók aránya. Lényegesen csökkent a különböző munkakategóriák aránya, mint a gépkezelők, szakmunkások, kisiparosok, de továbbra is viszonylag magas maradt a szakképzetlen munkások aránya.

2011-re 45,6%-ra megnövekedett az aktív népesség aránya, de még mindig magasabb az inaktív népesség aránya (54,4%). A nők korábbi nyugdíj-korhatára miatt a romániai aktív férfiak aránya (48,0%) magasabb, mint a nőké (36,9%). Településtípus szerint a városon magasabb az aktívak aránya (42,9 %), mint falun (41,6%) élőké, mivel a falun élő lakosság összetétele előregedettebb (Veres 2015). Összességében Románia aktivitási rátája Európa szinten továbbra is alacsonynak tekinthető. „Romániában 2011-ben a munkaképes népességen belüli foglalkoztatottsági arány 62,2%, tehát 2,1 százalékkal van a 64,3 százalékos európai átlag alatt, és a középmezőnyben helyezkedik el.” (Veres 2015:105). Foglalkoztatottság

szempontjából Hollandia 74,9%, Ausztria 72,2%, Dánia 73,1%, Németország 72,5%, Svédország 74,1% értékű foglalkoztatási rátával az Európai Unió országok élén helyezkednek el. A középmezőnyhöz tartoznak Portugália 64,2%-al, Belgium 61,9%-al, Lettország 61,8%-al. A legalacsonyabb a foglalkoztatási arány Görögországban (55,6%), Spanyolországban (57,7%), Olaszországban (56,9%), Magyarországon (55,8%)<sup>30</sup>.

A 2011-es népszámlás végleges adatai szerint jelentős eltérések vannak nemzetiségi összehasonlításban a romániai aktív népesség arányában. A magyar nemzetiségűek aktivitási aránya 2,5%-al marad el az országos átlagtól (45,6%). A roma népesség aktivitási aránya 24,5%, ami alig több mint fele az országos átlagnak. A 2002. évi adatokhoz viszonyítva a magyarok foglalkozási rátája 5%-al növekedett, és ez hasonló mértékű az országos növekedési aránnyal (40,8% – 2002-ben és 45,6% – 2011-ben).

Nemek és nemzetiség szerint is jelentősek az eltérések, hiszen az országos férfi aktivitási arány 52,1%, míg a magyar férfiaké 49,4%. Hasonlóan a magyar nők aktivitási aránya (37,0%) is alacsonyabb, mint az országos átlag (39,5%). A legalacsonyabb a roma lakosság aktivitási rátája mind a nők (20,4%), mind a férfiak (30,4%) esetében és országos szinten a legalacsonyabb. A településtípus szerinti különbségek nemek szerint is jellemzőek, a magyar városi férfiak aktivitási aránya (52,4%) magasabb, mint a falun élőké (46,55%). A 2002-es eredményekhez viszonyítva megfordult az arány a magyar nők esetében, mivel városi nők aktivitási aránya (36,6%) alacsonyabb, mint a falun élőké (37,4%). Mindkét esetben alacsonyabb az érték az országos átlagnál (3.2. táblázat)

Románia foglalkoztatott népességének 69,8 százaléka alkalmazottként dolgozik, 11,8% családi vállalkozó, 1,2% vállalkozó, 17,1% önálló és 0,1% egyéb. A magyar nemzetiségű népesség körében magasabb az alkalmazottak aránya (75,7%) és a vállalkozók aránya (1,75%), ugyanakkor alacsonyabb a családi vállalkozók (8,6%) és az önállók (14,0%) aránya. A magyar nemzetiségűek kisebb aránya azzal magyarázható, hogy kisebb arányban dolgoznak a mezőgazdaságban, ahol az önálló gazdálkodási forma dominál (Veres 2015).

---

<sup>30</sup> Az adatokat Veres (2015) közölte és az információk forrása: Foglalkoztatási helyzetkép, KSH 2013, Eurostat (EU 2013), Románia: a 2011. évi romániai népszámlálás (INS 2013a)

3.2. táblázat A gazdaságilag aktív népesség aránya nemek és településtípus szerint, nemzetiségenként, 2002, 2011 (Veres 2015)

	Aktív népesség összesen		Városok		Községek	
	2002	2011	2002	2011	2002	2011
<b>Románia összesen</b>	40,8	45,6	42,9	46,9	38,5	44,1
román	41,6	46,7	43,7	47,5	39,2	45,8
magyar	38,0	43,0	40,8	44,0	34,8	41,9
roma	22,9	25,4	19,4	27,7	25,1	24,1
egyéb	37,6	40,7	37,1	40,9	38,1	40,5
ismeretlen	-	44,6	-	49,2	-	32,4
<b>Férfiak összesen</b>	47,7	52,1	47,7	54,0	47,7	50,0
román	48,3	53,5	48,3	54,7	48,4	52,2
magyar	45,1	49,4	46,0	52,4	44,0	46,5
roma	32,0	30,4	26,6	37,0	35,5	26,4
egyéb	46,7	48,5	46,4	51,9	47,0	44,9
ismeretlen	-	48,5	-	53,7	-	35,3
<b>Nők összesen</b>	34,3	39,5	38,5	40,4	29,5	38,3
román	35,2	40,3	39,4	40,9	30,3	39,6
magyar	31,4	37,0	36,1	36,6	25,8	37,4
roma	13,6	20,4	12,0	17,9	14,6	21,8
egyéb	28,4	32,4	27,6	29,1	29,3	35,9
ismeretlen	-	41,1	-	45,3	-	29,7

Forrás: A 2002. és 2011. évi népszámlálások végleges eredményei (INS 2004, 2013a, b). A százalékok a szerző számításai.

A foglalkozás típusa szerint 9 főcsoportot különböztettek meg a 2011-es népszámláláskor, így a korábban külön csoportot alkotó fegyveres erők és egyéb kategóriát, amelynek nagy részét a rendőrségi alkalmazottak alkották, besorolták a hivatalnokok és köztisztviselők csoportba. A foglalkozásszerkezet országos eloszlása szerint a romániai dolgozók közel egynegyede és ezzel a legnagyobb arányban, a mezőgazdaságban és erdészetben dolgozik (23,8%). 15,2% a szakértők és értelmiségiek csoportja, 14,2% a szakmunkások aránya és 13,5% a szolgáltatásban dolgozók aránya. 8,1% mind a technikusok és mesterek, mind a gépkezelők és szerelők főcsoport aránya. A vezetők és törvényhozók 2,6 százalékot tesznek ki, a közigazgatási hivatalnokok pedig 4,1%-t. A szakképzetlen munkások 10,3%, ami igen magas arány. A 2002. évi adatokhoz képest nőtt a szakértők és értelmiségiek aránya, a szolgáltatásbeli dolgozók, a mezőgazdaságban és erdészetben dolgozók, valamint a szakképzetlen munkások aránya. Lényegesen csökkent a vezetők és törvényhozók aránya, a



technikusok és mestere valamint a szakmunkások, gépkezelők és szerelők aránya (3.3. táblázat).

A magyar lakosság foglalkozásszerkezetében is változások következtek be (3.3. táblázat). Az elmúlt tíz évben megkétszereződött a szakértők és értelmiségiek aránya és hasonlóan az országos tendenciához. Ugyancsak lényegesen megnőtt a szolgáltatásban dolgozók és a mezőgazdaságban dolgozók aránya, az országos mutatókhoz képest viszont nem változott a szakképzetlen munkások aránya. Jelentősen csökkent a vezetők és törvényhozók aránya, a technikusok és mesterek, valamint a gépkezelők és szerelők aránya. Nem olyan nagymértékben, mint az országos átlag, de ugyancsak csökkent a szakmunkások (kézművesek és szakképzett munkások) aránya. (Veres 2015)

3.3. táblázat A romániai és a magyar foglalkoztatott népesség eloszlása foglalkozási főcsoportok szerint százalékban, 2002, 2011 (Veres 2015)

Foglalkozási főcsoportok	Románia összesen		Magyar népesség		Magyarok aránya országos szinten	
	2002	2011	2002	2011	2002	2011
1.Vezetők és törvényhozók	4,1	2,6	3,6	2	5,4	4,5
2. szakértők és értelmiségiek	8,6	15,2	6,3	12,7	4,5	4,8
3. technikusok és mesterek (termelésirányítók)	10,2	8,1	10,2	7,4	6,2	5,2
4.Közigazgatási hivatalnokok	4,9	4,1	4,8	4,1	6,1	5,8
5. szolgáltatásbeli dolgozók	9,0	13,5	10,3	14,6	7,1	6,2
6.Mezőgazdaságban és erdészetben dolgozók	23,4	23,8	13,9	19,2	3,7	4,6
7. szakmunkások (kézművesek és szakképzett munkások)	21,4	14,2	27,7	21,3	8,4	8,6
8.Gépkezelők és szerelők	10,3	8,1	12,9	9,8	7,8	7,0
9. szakképzetlen munkások	7,8	10,3	8,9	8,9	7,1	4,9
10.Fegyveres erők és egyéb <sup>1</sup>	0,3	-	0,6	-	7,3	-
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Csak a 2002-es népszámlálás eredményeiben jelent meg

Forrás: A 2002. és a 2011. évi népszámlálások végleges eredményei (INS 2004, 2013c). A százalékok a szerző számítása.

Településtípus szerint lényeges eltérések figyelhetők meg a foglalkozás-szerkezetben (3.4. táblázat). A legszembetűnőbb jelenség, hogy országos szinten, a falun élő foglalkoztatott népesség alig néhány százaléka tartozik a vezetők és törvényhozók, valamint a közigazgatási hivatalnokok csoportjába. A városhon élőkhez (23,5%) képest alacsony a szakértők és értelmiségiek aránya (5,2%) is. A falun élő foglalkoztatott lakosságnak majdnem a fele (47,8%) mezőgazdaságban és erdészetben dolgozik, és igen magas a szakképzetlen munkások aránya (14,4%). A technikai és mesterek csoportjába jelentősen nagyobb arányba tartoznak a városon élők (12,5%), mint a községekben élők (2,8%). A szakmunkások (város 15,9%, falu 12,2%), valamint a gépkezelők és szerelők arányában (9,7% és 6,2%) nem jelentős az eltérés.

A magyar lakosság településtípus szerinti különbözőségei megegyeznek az országos tendenciákkal, azaz városon lényegesen nagyobb arányban dolgoznak vezetők és törvényhozók, szakértők és értelmiségiek, technikusok és mesterek, közigazgatási hivatalnokok, szolgáltatásbeli dolgozók. A községekben élők között nagyobb arányban dolgoznak a mezőgazdaságban, valamint magasabb a szakképzetlen munkások aránya is. A községben élők jelentős aránya dolgozik szolgáltatási munkakörben, valamint szakmunkás (3.4. táblázat). A magyar városi népesség két ponton tér el az országos átlagtól: 5 százalékkal kevesebb a szakértők és az értelmiségiek aránya, amely az iskolázottsági arányokkal magyarázható, valamint 7%-al magasabb a szakmunkások aránya (Veres 2015).

3.4. táblázat A foglalkoztatott népesség megoszlása foglalkozási főcsoportok, településtípus és nemzetiség szerint százalékban, 2011 (Veres 2015 alapján)

Foglalkozási főcsoportok	Összesen		Román		Magyar	
	Városok	Községek	Városok	Községek	Városok	Községek
1.Vezetők és törvényhozók	4,1	0,8	3,9	0,8	3,1	0,9
2. szakértők és értelmiségiek	23,5	5,2	24,6	5,1	18,2	6,6
3. technikusok és mesterek (termelésirányítók)	12,5	2,8	12,5	2,7	11,0	3,4
4.Közigazgatási hivatalnokok	5,9	1,9	5,9	1,8	5,6	2,5
5. szolgáltatásbeli dolgozók	17,5	8,7	17,5	8,4	17,5	11,5
6.Mezőgazdaságban és erdészetben dolgozók	4,0	47,8	4,3	49,7	4,1	35,7
7. szakmunkások	15,9	12,2	15,8	11,7	23,1	19,3
8.Gépkezelők és szerelők	9,7	6,2	9,6	6,0	10,9	8,7
9. szakképzetlen munkások	6,9	14,4	5,9	13,8	6,7	11,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: A 2011-évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013a, c). A százalékok a szerző (Veres) számításai.

A Romániában 1990 óta folyamatosan csökkenő népességszáma egyik fő összetevője a kivándorlás, azonban több tényező együttes hatása ez a jelenség. Ilyen például a termékenység csökkenés, a házasságkötések és válások számának alakulása, a népesség előregedése, amelyek az Európai Unió országok tagállamaiban észlelhető változásokhoz hasonlóan gazdasági-társadalmi és kulturális átalakulások következménye.

A gyermekvállalás mértékének visszaesése a 20. század utolsó felében gazdasági, strukturális tényezők, illetve értékrendbeli változások következménye, amelyek megváltoztatták a családmodellt, valamint az állam szerepét a gyermeknevelésben (Van de Kaa 1987 In: Veres 2015:159). A termékenység csökkenése szorosan összefügg a gazdasági-

társadalmi fejlődéssel, különösen az iparosodással járó kis családmódel elterjedésével. „Az individualizáció általánosodásával, a városi népesség számának növekedésével csökkent a hagyományos közösségi, és vallási értékek szerepe a családtervezésben, a gyermekvállalásban, így egyre inkább individuális indokok kerültek előtérbe.” (Andorka 1987 idézi Veres 2015:158). A gyermekek gazdasági funkciója megszűnt, csupán a szülők érzelmi igényeinek a céljából vállalnak gyereket a fiatalok. Annak ellenére, hogy az állam egyre több segítséget nyújt a családoknak a gyereknevelésben (bölcsőde, óvoda, napközi, iskola, gyereknevelési támogatások) a gyermekvállalás szintje minden korábbi időszakhoz képest alacsonyabbra süllyedt a 21. század elejére Európában (Veres 2015).

Az erdélyi magyarok lélekszámának alakulásában az egyik legjelentősebb tényező a születésszámok alakulása. Veres (2015) szerint az erdélyi magyarok gyermekvállalási magatartása szorosan kapcsolódik az európai trendhez, vagyis a 1980-as évektől kezdődően fokozottabb mértékű volt, majd a rendszerváltás után a 1990-es években is folytatódott a születésszámok csökkenése. Regionális kutatások ugyanakkor rámutattak arra, hogy a kisebbségben élő fiatalok magánélettel kapcsolatos jövőtervei inkább tradicionálisnak mondhatóak a magyarországi házassági, gyermekvállalási tervekhez képest (Engler–Tornyai 2008). Az erdélyi magyarok etnikai reprodukciója elmarad a természetes (biológiai) reprodukció szintjétől, mivel az etnikailag vegyes házasságok és az abban vállalt gyerekek száma csökkenti a magyarság számát. Ez a jelenség hangsúlyosabb a szórvány megyékben (Temes, Szeben, Arad, Brassó, Hunyad, Fehér), mert a vegyes házasságok aránya magasabb ezekben a megyékben. Erdélyen belül a termékenység regionális eltérései jelentősebbek, mint a nemzetiség szerinti különbségek. Ehhez olyan strukturális tényezők is hozzájárulnak, mint az, hogy a magyarság által alacsonyabb arányban lakott dél-erdélyi és bánági megyék magyarsága nagyobb arányban városiak, mint más régiókban, és városban alacsonyabb a termékenység (Veres 2015).

A romániai magyarság természetes népmozgalmával, termékenységgel kapcsolatos 1992-2011 közötti adatokat Veres (2015) munkája<sup>31</sup> alapján gyűjtöttük össze. Veres (2015) elemzése szerint a 1992 óta a romániai magyarok nyers élveszületési arányszáma általában kisebb, mint az ország teljes népessége körében, és ennek fő oka a népesség hangsúlyosabb előregedése. Településtípus szerint a községek népességének termékenysége jelentősen magasabb volt, mint a városiaké 1997-2002 közötti időszakban, de ez a jelenség a 2011-es népszámlálás adatai szerint megváltozott, és az eltérések csökkenő tendenciát mutatnak (3.5.táblázat). A magyarság szempontjából pozitív változások következtek be 2002 és 2011

---

<sup>31</sup> a romániai magyarságra vonatkozó hiteles demográfiai adatokat ebben a forrásanyagban találtuk meg

között: a magyar nők termékenységi rátája meghaladta az országos átlagot, és ez jellemző mind városon, mind községeken. A városon élő magyar nők termékenysége meghaladta az országos városi átlagot. A községeken csökkent az arány (1,37), de a magyar nők termékenységi aránya meghaladta az 1,3-as országos átlagot.

3.5. táblázat Teljes termékenységi arányszámok, Románia és a romániai magyar nemzetiségűek, 1997, 2002, 2011

TFR	Összesen		Városok		Községek	
	Románia	magyarok	Románia	magyarok	Románia	magyarok
1997	1,3	1,24	1,03	0,93	1,73	1,67
2002	1,3	1,21	1,00	0,92	1,60	1,58
2011	1,3	1,34	1,14	1,22	1,39	1,37

Forrás: *Tempo online (INS 2015) és nem publikált (megrendelése közölt) nemzetiségi népmozgalmi adatok, INS 1992-2011 (Veres 2015)*

Pozitív fejlemény, hogy országos szinten is a városi népesség termékenysége a 2000-es években növekedett, és ez mérsékeli az előregedést. 2011-ben a magyar nemzetiségűek 1,34 értékű teljes termékenységi arányszáma megegyezik az erdélyi átlaggal (ami 1,3 körüli) és a nagy arányban magyarlakta megyék termékenységi mutatói a legmagasabbak Erdélyben 2010-2013 között. A szórvány és Székelyföld közötti különbségek a termékenységi arányszámban is megmutatkoznak: a 2011-es népszámláláskor Székelyföldön a népmozgalmi adatok (1,34) magasabbak, mint az országos átlag, de a szórványmegyék termékenységi mutatói továbbra is alacsonyok (Dél-Erdély, Bánság 1,01, Észak–Erdély 0,92, Partium 1,33, Székelyföld 1,51.). Fontos azonban megjegyezni, hogy a székelyföldi legmagasabb 1,7-1,8-as érték sem éri el a 2,05-ös reprodukcióhoz szükséges értéket, és éppen hogy eléri a Nyugat –Európai országos átlagértéket (Veres 2015).

Az Erdélyben megfigyelhető változások illeszkednek a romániai trendekhez, hiszen a 2000-es években a romániai termékenység városon és a jelentős arányban foglalkoztatott népesség körében növekedett, míg a munkaerőpiacra kevésbé bevont vidéki népesség körében stagnált vagy csökkent a népesség száma. Az urbanizáltabb és gazdaságilag fejlettebb megyék jelentős részben javult a termékenység, míg más régiókban (Moldva, Bákó megye) csökkenés tapasztalható.

A gyermekvállaláshoz hasonlóan a házasságkötéssel és válással kapcsolatos magatartás is jelentősen változtak az elmúlt negyedszázadban (Somlai és Tóth 2002, Vaskovics 2002). Ezek a változások összefüggésben állnak a nagyrégiók vallási-kulturális hagyományaival és a szekularizációval. Közép-, Dél- és Kelet- Európában a házasságkötések arányszáma a legtöbb esetben 5 ezrelék fölött van, a válások száma pedig alacsony 1,5 ezrelék körül van. Bulgáriában,

Szlovéniában és Olaszországban még alacsonyabb a házasságkötési kedv. Törökországban, Bosznia – Hercegovinában, vagyis a muzulmán népességgel rendelkező országokban magasabb a törvényes házasságkötések arányszáma (Veres 2015).

Romániában 2011-től évről évre csökkenő válási adatokat regisztráltak: 2013-ban 1,34-re csökkent a válások arányszáma. Településtípusok szerint jelentős a különbség: városban mind a házasságkötések, mind a válások arányszáma magasabb. 2010-re a falusi népesség körében is enyhén megnövekedett a válások arányszáma és jelentősen visszaesett a házasságkötések száma. A jelenség két tényezővel lehet összefüggésben: a falusi népesség nagyobb mértékű előregedésével, valamint a külföldi kivándorlással, amely a házasságkötés korbán levő aktív népességet érinti a leginkább.

A házasságkötéssel kapcsolatos magatartás változását leginkább az első házasságkötés átlagos életkorának kitolódása jelzi. Az 1990 és 2011 közötti időszakban a nők átlagéletkora 22 évről 27-re, a férfiaké 25-ről 30-ra emelkedett az első házasságkötéskor. Településtípus szerint a városban élő nők átlagéletkora magasabb, mint falvakban, a férfiaknál nincs különbség.

Románia lakosságának majdnem a fele (férfiak 49,2 és a nők 47 százaléka) él törvényes házasságban. Párkapcsolatban él a nők 3,6%-a, és a férfiak 3,8%-a, elvált a nők 4,8%-a, a férfiak 3,6%-a. A magyar népesség adatai: nők 46,1%-a, a férfiak 49,75%-a él házasságban, tehát nagyjából megegyezik az országos átlaggal. A partnerkapcsolatban élő magyar férfiak 4,4%, nők 4,1%, elvált férfiak 3,17%, nők 5%. Özvegy: férfiak 3,9%, nők 17,7%. A magyar nők 21,5%-a özvegy a románok 18,4 százalékához képest, ami a hangsúlyozottabb előregedéssel függ össze. Erdélyben mindössze egyszázalékos az eltérés az országos átlaghoz képest a nőtlen/hajadonok arányát tekintve, a házasságok aránya megegyezik 48%. A magyar fiatalok valamivel kisebb arányban kötnek házasságot, mint az össznépesség, a románok későbbre halasztják a házasságkötést, illetve többen maradnak nőtlen, hajadon állapotban. (Veres 2015). A partnerkapcsolatok választása is összefügg a népesség urbanizációs, modernizációs szintjével és értékrendjével, és ennek megfelelően minél közelebb áll egy romániai régió értékrendje a nyugat-európai trendekhez, annál elterjedtebbek a nem legalizált partnerkapcsolatok. A határmenti régióban végzett „Partium” kutatások ennek ellenére azt mutatják, hogy a fiatalok számára a házasság továbbra is a legmegbízhatóbb kapcsolati forma (Engler 2006).

Az etnikailag vegyes házasságok a romániai magyar népességfogyatkozást meghatározó egyik legfontosabb tényező a migráció mellett. Veres (2015) szerint az etnikailag vegyes házasságokban született gyerekek nemzetiségét vizsgálva az etnikai asszimiláció/disszimiláció mértékére lehet következtetni. A népszámlálás adatok (1992, 2002 és 2011) szerint összességében a vegyes házasságokban született gyerekek mintegy háromnegyede lett román

nemzetiségű, és egynegyede magyar nemzetiségű. „A vegyes házasságokból származó gyermekek aránya közvetlenül a kisebbségek asszimilációs veszteségét tükrözi. Mivel hosszú ideje a románság volt/van domináns helyzetben Erdélyben, a vegyes házasságokból származó gyermekek nem arányosan járulnak hozzá a magyarok és románok reprodukciójához, hanem nagyobb mértékben növelik a románok számát (Veres 2015:192).

A népességsökkenés háttérében a kivándorlás is döntő szerepet játszik. „A vándorlás, mint szociodemográfiai esemény azt jelenti, hogy az adott személy egyénileg vagy csoportosan addigi lakhelye és/vagy munkahelye megváltoztatásának céljából bizonyos periódusra vagy véglegesen elhagyja megszokott közösségét, lakhelyét (Sandu 1984).

Romániában a kilencvenes évek előtt a kommunista rendszerben főleg etnikai alapú, a családegyesítés céljából eszközölhető, valamint a menedékjog kérésével társított illegális kivándorlás volt jellemző. Az etnikai migráció azt jelenti, hogy a nemzeti kisebbséghez tartozó személyek kérvényezhették a kivándorlást, amennyiben volt olyan ország, amely befogadta őket. Erre példa a német és a magyar nemzetiségű romániai állampolgárok 1990 előtti migrációja. 2002-ben a schengeni vízumkényszer megszűnése után, egy kivándorlási hullám indult el az Európai Unió nyugati felébe, különösen Spanyolországba, Olaszországba, de kisebb mértékben Németországba, Franciaországba és Nagy-Britanniába is. A romániai kivándorlás egy része turista státuszban, egy része pedig feketemunkára távozik rövidebb-hosszabb időszakra. 2010-re több mint 2 millió állampolgár tartózkodott az EU tagállamaiban legalizált státuszban, akik a 27 tagállamban tartózkodó összes külföldi állampolgárok 6,2%-t teszik ki. A 2011. évi népszámlálás eredményei szerint Erdély és a Bánság lakosai is jelentősen képviseltetik magukat a kivándorlók soraiban, de a kivándorlás regionális eloszlása nem ismeretes. A kivándorlás célországait tekintve a Román állampolgárok túlnyomórészt Olaszországba és Spanyolországba vándoroltak, vagy kerestek munkát. Mindkét országban 800 000-nél több állampolgár tartózkodott 2010-ben. Ezt követi Németország 112 230 román állampolgárságú kivándorlóval, majd Magyarország 72 781 állampolgárral. A kivándorlók életkora a 44 éves és annál fiatalabb népesség, és ez a korosztály az összes migráns 84 százalékát teszi ki, míg az országban maradó népességben ezek aránya csupán 58,3%.(Veres 2015).

A romániai magyarság kivándorlásának az elmúlt 35 évben eltérő dinamikája volt az ország össznépségéhez képest. Gödri (2004) szerint a kivándorlás elsősorban Magyarországra irányult, ami egy sajátos etnikai kivándorlásnak tekinthető. A magyar és román statisztikai adatok összevetésével megállapítható, hogy a romániai magyarok legnagyobb számban (több min 48 ezer személy) az 1988-1990-es években vándoroltak ki. Az 1992-es és 2002-es adatok szerint több mint 66 000 magyar nemzetiségű személy vándorolt ki Romániából

Magyarországra, ebből 57 ezer úgy, hogy magyar állampolgárságot szerzett. 2002 és 2011 között 77 789 magyar nemzetiségű személy kivándorlása dokumentálható. Összességében az 1977 és 2011 közötti években 255 000 magyar nemzetiségű állampolgár vándorolt ki Romániából, közülük nagy része Magyarországra, ahonnan egy részük továbbment Nyugat-Európába. 2007 -2011 között a magyarok munkavállalás céljából elsősorban nem Magyarországot választják célországként, hanem más országokat az Európai Unió nyugati feléből (Veres 2015).

## **3.2. Az erdélyi magyar identitás jellemzői**

### **3.2.1. A nemzeti és a személyes identitás**

A kisebbségi nemzeti identitás kérdésének ideológiamentes, az emberek vélekedését minél hívebben és objektívebben kifejező vizsgálatok fontosságát hangsúlyozza Gereben (2005, 2007). Kozma (2004) arra figyelmeztet, hogy a kisebbségi létben élő emberek hajlamosak a saját helyzetüket egyedülállónak tekinteni, miközben a világban (Európában, az Egyesült Államokban, az ázsiai országokban) régóta több nemzetet is érintő jelenség.

Az identitás kategóriája viszonylag új keletű fogalom, amelynek széleskörű meghonosítása Erikson nevéhez fűződik és az 1950-es és 1960-as évekre tehető elterjedésének időpontja. A fogalom a pszichológiai-szociálpszichológiai és részben szociológiai tudományossághoz köthető. A pszichológiai identitáselmélet alapkérdése, hogy miként és milyen pszichikus közvetítések és működésmódok révén lehet azonos önmagával, azaz miként behatárolható, körvonalazható az ember személyisége (Pataki 2002).

Gereben (2005) az *azonosság tudatot* egy olyan összetett és rétegzett tudati kapcsolathálóként értelmezi, amely több szállal köti az egyént a társadalom különböző (szűkebb vagy tágabb) formációihoz: a családhoz, a lakóhelyi, szakmai, felekezeti közösségekhez. Ezek a szerepek, kötelek egymásra épülve kiegészítik egymást. Csepeli (2003) is az identitásnak az egyén és társadalom közötti közvetítő szerepét hangsúlyozza, amely beletartozik abba a fogalomkörbe, amelyek az egyén és a közösség közötti közvetítéseket jelölik, mint például a szocializáció, a normák, a társadalmi szerepek.

Az identitás latin eredetű szó, jelentése azonosság, az önazonosság megélésére utal, vagyis arra, hogy ki vagyok én. Az egyén egy sajátos állandóság formájában éli meg az önazonosságot, az identitáselemek formálódása és részleges változása mellett is (Csepeli 2003).

Az identitás fogalmának divatos szóvá válása miatt az óvatos használatára és megfelelő értelmezésére int Pataki (2002), ugyanis az identitás nem lehet egyszerűen magyarázó/értelmező elv és szükséges alaposan megvizsgálni a fogalom tartalmát. Az identitás, vagyis a társadalmi azonosságtudat legáltalánosabb értelmezése szerint az egyén és társadalom közötti kapcsolat pszichikus közvetítésére vonatkozó tények egy jelentős csoportját foglalja magába. Pataki (2002) kihangsúlyozza, hogy nem egy elvont egyén és társadalmi viszony leírására törekszik a szociálpszichológia, hanem a konkrét, cselekvő, élő egyén és az adott társadalmi körülmények közötti viszony leírására. Meglátásunk szerint ezáltal fogalmazódhatnak meg olyan ismeretek, amelyek lényegi támpontot nyújthatnak a szintén élő, cselekvő szakemberek (pedagógusok, pszichológusok, szociológusok) számára.

Pataki (2002) szerint az identitás kategóriája révén felmerül a társadalmi lét folytonosságának, a társadalmi lét újratermelésének a kérdése is, hiszen az identitás az egyén szocializációjának és a társadalmi rendszerek újraképződésének<sup>32</sup> metszéspontjában áll. A kevésbé tagolt, hagyományhoz kötött társadalmakban az egyén és a társadalom kapcsolata igen szoros, mivel a társadalmi lét kész (a szerző szerint merev is) identitásprogramokat rendel az egyénhez. Ezekben a társadalmakban nem létezik problematikus identitás vagy identitásprobléma.

Az identitásprobléma az egyén önmeghatározási nehézsége, amely akkor jön létre, amikor nő a távolság az egyén és a társadalom között, és ezáltal túl hangsúlyos teret kap az individualizáció, azaz az identitáskategóriák fokozatosan elválnak természetes, készen kapott és rögzített alapjuktól. Az egyén egyre tágabb mozgásteret kap a választások, döntések, tudatos identitásképzési műveletek elvégzésére, azonban mindez sok esetben megterhelő lehet az egyén számára. Az identitásproblémák még inkább kiéleződnek, amikor olyan gyors a társadalmi változások üteme, hogy már az egymást követő nemzedékek sem tudják változatlan formában átszármaztatni az identitásmintákat. Példaként említi szerző a XX. századi kelet-európai történelmi eseményeket, amelyek megszakították a nemzeti és társadalmi lét folytonosságát, és a mobilitási, migrációs és városiasodási folyamatok révén milliók hagyományos életterét és életvitelét változtatták meg. Ez az elgyökértelenedés érzését eredményezte az egyéneknél. A szerző pszichológiai szükségszerűségnek nevezi azt, hogy az egyén kidolgozza azonosulásait azokkal a társadalmi alakzatokkal, kategóriákkal, amelyek a múlt és jövő közötti kapcsolatot jelentik, és amelyek az egyént morális lényé teszik. Az identitás kialakítása, az egyén önmeghatározása elengedhetetlen feltétele az egyén létének és a társadalmi szerkezetek kielégítő működésének. Az egyénnek szüksége van a kedvezően értékelt önmeghatározás

---

<sup>32</sup> társadalmi rendszerek reprodukciója



esélyére, mivel ennek hiányában összezavarhatja (dezorganizálhatja) társas viselkedését és károsíthatja pszichikus egészségét (Pataki 2002).

Az én, vagy énrendszer fogalmi konstrukció, az emberi szubjektivitás magva. Társadalmi és társas termék, amely két gyújtópont körül szerveződik: a személyes (perszonális) én vagy a személyes identitás és a szociális identitás, vagy a szociális én. A személyes identitás az életútban követhető és ragadható meg. A szociális vagy társas identitás az énfogalom azon aspektusai, amelyek a csoporttagságunkról alkotott tudásunkból és érzelmeinkből táplálkoznak. Az emberi közösségek rendszerében való komplex beágyazottságot tükrözi a haza, anyaföld, nemzet, anyanyelv, lakóhely, társadalmi réteg, kultúra, közösség, vallás stb. Az identitás nemzeti, vallási, nemi, generációs, világnézeti kategóriákat a szocializáció során sajátítjuk el (Pataki 2002, Csepeli 2003).

Az identitást tartalmi összetevők, identitáselemek<sup>33</sup> alkotják. Az identitáselemek meghatározott társadalmi-kulturális jelenségeket hordoznak, és alternatív jelentésváltozataik és sajátos mélységük van. Például a nemzeti és nemi identitás nem csupán arra vonatkozó tudásunk, hogy magyarok vagyunk és férfiak/nők, hanem érzelmekkel átszínezett, tudatos és nem tudatos ismereteket is tartalmaz, amelyek meghatározzák cselekvéseinket, viselkedésünket. Az identitáselemek összetett, szerteágazó tudásegységek, amelyeknek gazdagsága és kiterjedése, valamint tudatosságának mértéke különböző lehet, s jórészt az egyén önreflexív erőfeszítéseitől függ (Pataki 2002).

Az én fejlődésének kezdeténél két alapvető folyamat lappang: saját testünk és testsémánk mind világosabb elkülönülése és a személyiségünk fokozatos körvonalazása. Ez a két folyamat teremti meg az önreflexió alapjait és feltételeit. Az önreflexió önmagunk tárgyként történő szemlélése. A megnevezett két folyamatban kritikus pontot jelent a nyelv birtokba vétele, ez adja a tárgyi valóság és a személyes valóság megszervezésének, kezelésének és személyes jelentésekkel felruházott elsajátításának szimbolikus fogalmi eszközeit (Pataki 2002).

Az identitáselemekre vonatkozó tudatosság és a nyelv közötti kapcsolat tanulmányozásával alkották meg Zavalloni és Louis–Guérin (1979, idézi Pataki 2002) a néma képek fogalmát, amely egy fontos jelenséget világít meg. A néma képek olyan identitáselemek, amelyek szavakba nem foglalt, nehezen vagy egyáltalán nem verbalizálható élmények, tapasztalatok, érzelmi-indulati válaszminták. Ezek az egyén fejlődése során felhalmozódnak az emlékezetben és mielőtt az egyes identitáselemek elérik több-kevesebb fogalmi tisztaságukat és világos kifejezettségüket, szerteágazó pszichikus előzményekbe szerveződnek. Feltételezhető, hogy a legkorábbi identitásmozgások, mindenekelőtt a nemi, etnikai-nemzeti,

---

<sup>33</sup> hasonló kifejezések az identitáskonstrukció, identitáskategória

a lokális mozzanatok azért olyan nagy erejűek, mert gyökérzetükkel mélyen belekapaszkodnak a legkorábbi fejlődés túlnyomóan érzelmi, szavakba nem ölthető élményeibe és tapasztalataiba (Pataki 2002).

Az identitás a kultúrával, mint társadalmi értékrendszerrel is szoros kapcsolatban áll. A kultúra az önazonosság kollektív elképzelésének eszköze (Csepeli 2003). Az identitás sajátos, hierarchikus elv szerint rendeződő kognitív struktúra, amelynek elemei különböző jelentéssel és értékkel rendelkeznek. A hierarchizálás elve az egyén személyes azonosulási élettörténeteiből bontható ki: a hierarchiát a személyes fontosság élménye és az egyén aktív jelentéstulajdonítási műveletei teremtik meg. Egy adott társadalom kultúrájában az elkülönült identitáselemek mellett integrált, egészes, modellszerű identitásminták is léteznek. Ezeket a kollektív tapasztalás, a kollektív identitásképzés termékei és a társadalom szellemi életének szerves részét alkotják (Pataki 2002).

Az identitáselemek nem rendezetlen tudáshalmazok, hanem a kultúrában mintázott, modellszerű alakot öltenek. Az egyén az alternatív identitásmintákból és ezek egybeszervezése révén alkotja meg társadalmi azonosságtudatát. A minta a kultúra része, az identitás ennek pszichikus leképződése, kognitív sémája. Egy nemzet által létrehozott irodalmi és más művészeti alkotások egyik legfontosabb rendeltetése, hogy hordozói, képviselői, megőrzői és továbbsharmaztatói legyenek a nemzeti identitás lehetséges és kívánatos mintáinak (Pataki 2002).

Az identitás sajátossága, hogy egyszerre közvetít állandóságot és változást: minden időmetszetben leírható tartós és hierarchikusan szervezett kognitív rendszerként, de ugyanakkor újraszerveződési folyamatként is elemzés tárgyává tehető (Pataki 2002). Ennek tudatában csak körvonalazni lehet bizonyos identitáselem típusokat, de mindenképp számolni kell azzal, hogy ez nem lehet teljesen kimerítő csoportosítás. Az identitáselemek típusai öt nagyobb csoportba sorolhatók (Pataki 2002). Az *antropológiai identitáselemekhez tartozik* a nem, életkor, családi-rokonsági viszonyok, etnikai hovatartozás és a fizikai megbélyegzés (stigmatizáltság). A *pozicionális* vagy szerep identitáselemek az osztály és réteg-hovatartozások, szakmai és lokális regionális minősítések, társadalmi szerepek. A társadalmi *minősítési műveletek és a beszédaktusokhoz tartóznak* a jogi eljárások, egészségügyi, kulturális, statisztikai minősítő műveletek. Az *ideologikus* identitáselemekhez sorolhatók az ideológiai-politikai, vallási, erkölcsi eszmerendszerekkel kapcsolatos konstrukciók. *Embléma* jellegű identitáselemek a név, fizikai jellegzetességek, azonosítási szimbólumok, szubkulturális jelképek, divatok. Az identitáselemek tartalmi gazdagságát érzékelteti a bemutatott elméleti csoportosítás (Pataki 2002).

Az identitás egyik legfontosabb szerepe, hogy viszonylag tartósan elhelyezze az egyént létének társadalmi terében. Az antropológiai, a minősítő és az embléma jellegű identitáselemek hajlamosabbak a nagyobb fokú stabilitásra. Változásaik az azonos kategóriához kapcsolódó alternatív minták választása révén zajlanak le. A csoport-, és szerepidentitások, valamint az ideologikus önminősítések jóval változékonyabbak, érzékenyebbek az egyén társadalmi helyzetének a változásaira (Pataki 2002).

Az identitáselemek részlegesen aktualizálódnak, a konkrét helyzetektől függően. Ezt a jellegzetességet Zavalloni és Guérin (1985 idézi Pataki 2002) az operatív belső környezet fogalmával illette, Pataki (1982) pedig az aktualizált identitás fogalommal: tartalmi jelentésük egy adott helyzetben működő identitás. Pataki (2002) szerint az aktualizált identitáselemeket a nyelv segítségével fejezzük ki, és ezzel a szerző a nyelv és az identitáselemek közötti szoros kapcsolatra hívja fel a figyelmet.

Az identitásunk másik fontos funkciója az, hogy pozitív társadalmi értékeléshez, s az ezzel járó pszichológiai jó érzéshez juttasson bennünket. Az identitásminták társadalmi értékelése és ennek következtében az egyén kedvező identitásának (kedvező önértékelés és önminősítés) kivívása kölcsönhatásban van az éppen adott társadalmi viszonyokat kifejező mobilitási, presztízsalakulási, hatalmi fejleményekkel. Az identitásképzés, a kidolgozott és vállalt identitás megőrzése és újraszervezése teljesítménynek minősül, vagyis nem spontán folyamat, hanem erőfeszítést, fontos döntéseket és folyamatos önreflexiót igényel az egyén részéről. Ha a társadalmi helyzetek és folyamatok drámai változásai, kihívásain át is meg tudjuk óvni és valósítani az alapvető elkötelezettségből született identitásunkat, ez önjutalmazó értékű, azaz belső kielégüléssel járó fejlemény és hozzájárul identitásunk további megővéséhez (Pataki 2002).

Az identitás érzelmi-viszonyulás komponensének fontosságát hangsúlyozza Pataki (2004:8): „Az identitás és az élményszerű alapját képező azonosulások közvetlen, tapasztalati megnyilvánulási módja oly szembeszökően telítve van indulati feszültséggel és érzelemvezérelte vagy csak érzelmi színezetű viselkedési aktusokkal, hogy elsőként éppen ezek ötlenek szembe.” Ez érvényes a nemzeti identitásra is, mivel az egyén nemzeti közösséghez kapcsolódó érzelmi-tudati viszonya a nemzeti identitástudat. „A nemzeti identitás az érendszerünknek az az összetevője, amely a nemzeti etnikai csoporthoz tartozás tudatából és élményéből származik – ennek minden értékelő és érzelmi mozzanatával, valamint viselkedési diszpozícióival egyetemben.” (Pataki 1997:177 In: Gerben 2005).

A nemzeti identitás az ember társadalmi identitásának részeleme, melynek funkciója, hogy az egyén ezáltal az emberek nagy csoportjai között képes legyen elhelyezni önmagát.

Amint láttuk az identitáskategóriák különböző értékkel és mélységgel bírnak, és ez érvényes a nemzeti identitásra is. Szociológiai vizsgálatok tárták fel, hogy a magyar nemzethez való tartozás kategória eltérő jelentéseket hordoz. A legáltalánosabb jelentéstípus szerint a nemzetiség adottság (születés által adott), más értelmezés szerint önbesorolás. Ugyanakkor nemzeti identitáselem az anyanyelv, a lakóhely vagy az állampolgárság (Csepeli 2003). A kisebbség és többség nemzeti identitás kategóriáinak jelentéstípusai különbözhetnek, és ebből jelentős szemléletbeli eltérések adódhatnak. Például a többségi románok a magyar anyanyelvű oktatást másként értelmezik, mint a kisebbségben élő romániai magyarok. A többség szerint a romániai magyar diák és tanár elsősorban román állampolgár, és másodsorban magyar anyanyelvű. A kisebbségben élő magyarok szerint elsősorban magyarnak születettek, magyar anyanyelvűek és másod sorban román állampolgárok.

Csepeli (2003) szerint a nemzeti identitás fogalma nem ősidők óta létezik, hanem a 20. századtól jelent meg. Hasonlóan a nacionalizmus fogalmához, úgynevezett modernizációs folyamat eredménye. A nemzeti érzés és hovatartozás, a nemzettel való azonosulás, a hazaszeretet, vagyis a nemzeti identitás alapvetően minden emberre jellemző, de mindenkinél másként van jelen, tehát más tudatossági fok jellemzi (Hollósi 2011). A nemzeti identitás tudatossági foka annak kifejezője, hogy az egyén a nemzeti ideológia tudáskészletének mekkora volumenjét (milyen mennyiségét) sajátítja el. Ennek megfelelően három szint különböztethető meg: a természetes nemzeti identitással rendelkezők csoportjánál a nemzeti ideológiai tudáskészlet alacsony szintű, a tudatos nemzeti identitású csoport tagjainak ideológiai szintje közepes, míg az ideologikus nemzeti identitású csoport tagjainál a legmagasabb a tudásszint (Csepeli 1992, idézi Hollósi 2011).

A nemzeti identitásra ható tényezők közül az iskolai képzéssel intézményesült kulturális tőkének hangsúlyos szerepe van. Gereben–Tomka (2001) kutatási eredményei szerint a nemzeti identitástudat kialakulásához, az érzelmességet meghaladó tudatosításhoz jelentősen hozzájárul a magasabb iskolai végzettség és az ezzel járó műveltség. A nemzeti identitás tudatosabb, ismertekre alapozott formáját a tanultabb, olvasottabb rétegek képviselik leginkább, míg az alacsonyabb iskolázottságúak az érzelmi, kevésbé ismereteken alapuló (kevésbé tudatos) formáját (Veres 1997).

A nemzet fogalma és a nemzeti hovatartozás kritériumai tekintetében nincsen egységes álláspont sem társadalmi, sem politikai téren. A közép-európai térségben az állampolgárság és a nemzeti hovatartozás nem mindig esik egybe, és ez megnehezíti a nemzet és a haza fogalmainak az értelmezését (Hollósi 2011). A nemzet fogalmának két nagy európai ideáltípusa különböztethető meg: a kultúrnemzeti és az államnemzeti identitás. A kultúrnemzeti felfogás elterjedtebb Közép és Kelet Európában és amint a neve is jelzi, a nemzeti hovatartozást a

származás, az anyanyelv, a hagyományos, etnikai alapú kultúra határozza meg. Az államnemzeti felfogás főleg Nyugat-Európában terjedt el és az adott állam területén élőket tekinti a nemzet tagjainak, azaz az állampolgárság a meghatározó. Magyarországon a két felfogás nem zárja ki egymást, mind a fiatalok, mind a felnőttek jelentős részére a kettős nemzetfogalom jellemző (Szabó 2005, idézi Hollósi 2011). Veres (2000) kutatási eredményei szerint a romániai magyar fiatalok többsége a magyar nemzet kultúrnemzeti felfogásával azonosul. A vizsgálatban résztvevő személyek leggyakoribb válaszai arra a kérdésre, hogy mi kell ahhoz, hogy valaki magyarnak számítsa: önmagát magyarnak tartsa (önbesorolás) (96%), magyar legyen az anyanyelve (93%), érezze magáénak a magyar kultúrát (95%), legalább egyik szülője magyar legyen (86%), tisztelje a magyar nemzeti színeket és jelképeket 85%. Legkevesebb arányban (9%) az a válasz fordult elő, hogy Magyarországon szülessen a személy. Tehát a magyarsághoz, mint nemzeti közösséghez való tartozás legfontosabb tényezői az önbesorolás, az anyanyelv és a kultúrával való azonosulás.

Az államnemzeti identitással rendelkezőknél a nemzeti identitás „kemény” tartalmi jelennek meg, mint például a gazdasági teljesítmény, demokrácia működése, az emberi jogok, a szociális védőháló kiterjedtsége. A kultúrnemzeti identitáskonstrukció a nemzeti identitás „puha” kategóriáinak kedvez, mint például a kultúra, történelem. Az erdélyi magyar fiatalok körében végzett kutatásokból az is kiderül, hogy a közösségi identitásukat két komponens alkotja: (1) a modern kori nemzetté válás folyamatában önállóan vagy tágabb közösség részeként vettek részt, úgy hogy saját önálló államiságuk, vagy autonómiájuk volt és (2) saját kulturális-politikai vagy adminisztratív entitással rendelkeznek (Veress 2000).

A nemzettudat meglétét (a nemzeti hovatartozást) vizsgáló, a Kárpát-medencét átfogó, több éves kutatási munka alapján Gereben (2005) kijelenti, hogy a kisebbségi helyzetben élő magyarok mindenhol, de főleg Erdélyben, nagyobb aktivitással vállaltak nemzeti hovatartozást és magyar identitást, mint az anyaországiak. A határon túl élők (erdélyi, vajdasági, kárpátaljai, szlovákiai) identitás-struktúrája a nyilvánvaló különbözőségek ellenére megegyező vonásokat mutatnak. Mind a négy régióra jellemző a nemzeti hovatartozás-tudat három pillérének a megléte: kulturális elemek (anyanyelv, vallás); pozitív érzelmek és a vállaló magatartás. Az ezredfordulón mind a négy vizsgált határon túli közösségben átrendeződtek az identitás-vallás hangsúlyai, hiszen csökkent a nemzettudat érzelmi telítettsége és növekedett a tudatossági, vállalási erőssége, valamint a kulturális (főleg anyanyelvi) kötődése. A Kárpát-medence magyarsága körében a nemzeti identitástudat és vallásosság (család, szülőföld) társadalmi ismérvei jelentősen átfedik és kölcsönösen erősítik egymást. A kisebbségi létben ez a jelenség hangsúlyozottabban van jelen.

A nemzeti identitás és az interakciós-kapcsolathálózat összefüggéseit vizsgálta Veres (2007) erdélyi román és magyar fiatalok körében. Az eredmények szerint Erdélyben a nemzeti identitás jelentősen meghatározza a társadalmi kapcsolathálózatok jellegét, vagyis mindkét nemzetnél (román és magyar) etnocentrikus módon szerveződnek. Az erélyiek körében a hagyományos kapcsolatok uralkodnak, tehát a rokonsági és szomszédi kapcsolatok dominálnak, és háttérbe szorulnak a modernebb kapcsolati formához tartozó ismerős-barát és kollegiális kapcsolatok.

### **3.2.2. A család hatása az identitás formálódásában**

A család az egyén számára nevelési és szociális mikrokörnyezet, a személyiség születésének bölcsője. Mint a társadalom legkisebb szerkezeti egysége, az emberi együttélés szükségességének alapján jött létre a legrégebbi időkben. Formájában időnként átalakult, de alapvető neveléslélektani szerepét megőrizte. A család életünk legmeghatározóbb közege: az identitásnak, az önazonosságunknak, az önértékelésének, valamint az önmagunkhoz és a világhoz való viszonyunknak a legfontosabb forrása (Hegedűs 2006, Solymosi 2004, Vajda–Kósa 2005).

A gyerekek megfelelő fejlődéshez szükséges fizikai és pszichikai kontaktust, az érzelmi foglalkozást és a kommunikációt a család biztosítja. A családi nevelés egész életünkön át hat, de életkoronként változik hatása. A család legfontosabb jellemzői a családtagok közötti érzelmi kötelék, és a vérszerinti kapcsolat, valamint a jogi keret, melyet a házasságkötés biztosít. Szerkezetét tekintve lehet teljes, formálisan ép, csonka és mozaik család (Ranschburg 1993)

A család szerkezete és a családtagok szerepe az emberi élet biológiai jellegéből adódóan folyamatosan változik, ugyanakkor neveléslélektani szempontból a legösszetettebb és leghatásosabb nevelési szintér. Fő funkciója a gyerekről való gondoskodás, nevelés. A családi neveléssel szemben igény, hogy az adott társadalom céljainak megfelelő nevelési szemléletet valósítson meg nevelési gyakorlatában a gyermek személyiségét fejlesztő intézményekkel együttműködve.

A család feladatai közé tartozik, hogy tudjon megfelelő anyagi, szociális körülményeket teremteni, és megfelelő kulturális színvonalat biztosítani. Továbbá fontos a gyermek személyiségfejlődése szempontjából a következetes szokásrendszer kialakítása, a családtagok közötti szeretetteljes, megbecsülésen alapuló kapcsolattartás (Vajda–Kósa 2005). Ranschburg (1991) rámutat, hogy a család hatása több téren is megnyilvánul: a beszéd és a kommunikáció

kialakításában, a szociális szerepek elsajátításában és a szociális viselkedés formálásában. A szülői modellhatás utánzás, illetve azonosulás által valósul meg.

A gyerek pszichés fejlődése szempontjából különösen fontos a családok segítő és támogató szerepe. Vajda–Kósa (2005) szerint a segítő-támogató szerep számos területen nyilvánul meg. Az első ilyen terület az információk gyűjtése és értelmezése, amikor is az élmények megosztása, a tapasztalatok beépítése az életstratégiákba, segíti a véleményformálást, lényegkiemelést. A visszajelentő-útmutató rendszer azt jelenti, hogy a családtagok minősítik, kommentálják egymás számára a többiek viselkedését. A biztonságot nyújtó családi légkörben természetesebben fogalmazódnak meg a kritikák, és ezáltal könnyebben korrigálják magatartásukat a családtagok. A család az identitás és az életfilozófia forrása, mert az életszervező célok, törekvések átadása elsősorban a család közvetítése által valósul meg, és az identitás azáltal formálódik, ahogyan az egyének önmagukat elhelyezik a szűkebb és tágabb szociális környezet lehetőségeinek, korlátainak, értékeinek, elvárásainak rendszerében. A szülők értékválasztása, életfilozófiája modellként vagy ellenpéldaként hatnak a gyerekek életszemléletére.

A család referencia- és kontrollcsoport szerepe abban nyilvánul meg, hogy a család működése hat az egyéni célok, értékek és vélemények megformálására, és a társas kapcsolatok (rokonszenvi- és ellenszenvi kapcsolatok, baráti- és partnerválasztás) alakulására. A gyakorlati támogatás és segítségnyújtás olyan szerep, amely szinte pótolhatatlan más kisközösségek révén, és megalapozza a gyerekek biztonságérzetét a világgal és a közeli személyekkel kapcsolatban. A legfontosabb a támogatás a váratlan nehézségek, nehéz feladatok, egzisztenciális problémák, válságos helyzetek (fiatal és idős szülők kölcsönös segítsége) esetében. A társadalomba való beilleszkedésre és érvényesülésre kedvezően hat a rokoni hálózatok segítsége is, hiszen gyakran tapasztalt jelenség, hogy nehéz helyzetekben a családi szolidaritás felerősödik (Vajda–Kósa 2005).

A családok támogató, kulturális és vallásos értékeket közvetítő szerepére mutatott rá Pusztai (2004). Azokban a családokban, ahol jelen van a vallásosság, ott a generációk között nem szakadék, hanem folytonosság van, és a több generáción keresztül homogén vallásos családok tudják a legnagyobb valószínűséggel vallásgyakorlatra nevelni gyerekeiket. A családtagokkal való kapcsolat közül az anyának van a legmeghatározóbb szerepe, mivel a tanulók vallásgyakorlatának alakulására az anyák imádkozási szokásai vannak legnagyobb hatással, és leginkább a vallásosság személyes, érzelmi oldalát örökölték át (Pusztai 2004). A vallásos családok pozitív hatást gyakorolnak a tanulók tanulmány eredményeire és továbbtanulási szándékaira: a vallását gyakorló közegekből származó diákok továbbtanulási szándékai határozottabbak, mint nem vallásos társaiké (Pusztai 2004).

A család szerepe a gyerekek életkorának függvényében változik. Csecsemőkorban és kisgyerekkorban a gondozó-gondoskodó funkció hangsúlyosabb. Az óvodáskorú gyerekeknél az első szabályok elsajátítása, a nemi szerepek kialakítása, az első önállósodási próbálkozások megfelelő kezelése válik fontossá a szülői feladatkörben. Iskoláskortól kezdődően pedig az tanulás segítése, a kortársakkal, a pedagógusokkal való kapcsolat alakítása kap hangsúlyt. Több kutatási eredmény is alátámasztja azt a tényt, hogy az iskolai sikerességet pozitívan befolyásolja a szülői-családi háttér, és a szülői elvárások összefüggnek a gyerekek sikerességével. Ugyanakkor a házastársi konfliktusok, a szülők különélése gyakran csökkenti a motiváltságot és az iskolai teljesítményt (Vajda–Kósa 2005). „A szülők a munkára serkentő elvárásokon kívül más módokon is befolyásolják a gyermekek iskolai teljesítményét: a házi feladatokban, otthoni tanulásban való részvételük is jótékonyan hat a későbbi osztályzatokra.” (Vajda–Kósa 2005:191). Az iskolába járással egy időben nő a családon kívül töltött idő, a kortársak, barátok száma és jelentősége a gyerekek életben, és csökken a szülők kontrolja a gyerekek felett.



## 4. A tanulói identitást alakító személyes tényezők

Az új neveléstudományi szemlélet szerint az oktatást, tanítást ki kell, hogy bővítsük a tanulók kognitív kompetencia-fejlődésének segítségével, a nevelés folyamatát pedig a személyes és a szociális kompetenciák fejlődésének a segítségével (Nagy 2010a, Tókos 2009). Ez csak akkor valósulhat meg, ha a pedagógus törekedik a diákok személyiségének a megismerésére. Egy másik feltétel a pedagógus saját személyiségének ismerete és fejlődése, hiszen ez segíti a diákokkal való pozitív kapcsolat kialakítását, és növeli az oktatási-nevelési tevékenységek hatékonyságát (Kádár–Szarvas 2002, Koncz 2004).

A pszichológiában külön területet képeznek a személyiség megismerésére, a személyiséget alkotó elemek azonosítására irányuló elméletek. Az erre vonatkozó alapfogalmak, megfigyelések, vizsgálatok rendszerező-értelmező bemutatásával megalapozzuk az önreflektív vizsgálatunk elméleti hátterét.

### 4.1. Az identitás, a személyiség, az énfogalom és az énkép többszemponú értelmezése

Az én, énfogalom, énkép jelenségköréhez tartozó alapfogalom az identitás. Erikson (1991) nevéhez és munkásságához köthető az identitás fogalmának a megalkotása. Használata és vizsgálata széles körben, több tudományterületen is elterjedt az 1970-es évektől kezdődően. Az identitás fogalma önazonosságot, azonosságtudatot jelent, azt az érzést, amely által önmagunkat egységesnek és folyamatosnak érezzük. Egységei a *személyes identitás*, *társas identitás*, *csoport identitás*, *nemzeti identitás*, *nemi identitás* (Pataki 1986, 2004).

Az általános énidentitás a világnézet fogalmához közelíthető, az egyéni viselkedésbe beépülő társadalmi szabályok és elvárások, életcélok, az értékrend, a morális elvek választásának és érvényesülésének szabályozója (Vajda 1996). Az identitás kulturálisan meghatározott: „... az egyén önmagáról alkotott képe elválaszthatatlan társadalmának az ember összetevőiről, a világ felépítéséről, saját rendező elveiről alkotott képétől; vagyis kulturális jelenség” (Sárkány 1989:47). Bodó (1999) szerint az identitás kérdését felértékelte és vitatottá tették a modern társadalmak nagyfokú strukturális változásai, mivel ezek a változások új, töredezett identitásokat alakítanak ki. Az identitás a minket körülvevő szociális térhez való viszonyunkban, az énkép pedig az embernek önmagához való viszonyában kapja meg értelmét (Vikár 1980). Csaba és Erős (2000) a testnek, testképnek az identitás alakulásában betöltött

szerepét tanulmányozták. Szerintük a társadalmi folyamatok megértése nem jöhet létre az emberek megélt, testi tapasztalatainak ismerete nélkül.

Az énnel kapcsolatos alapfogalmak ismeret-rendszerek, amelyek egymásba épülnek és egymásnak szerves részei. A legtágabb fogalom a személyiség, amely az emberrel és világgal kapcsolatos történések, öröklött és szerzett komponensek együttese. A személyiségnek része az identitás, vagy azonosságtudat, amely a személyiségünkről alkotott azon ismereteink, megéléseink rendszere, amelynek tudatában vagyunk (Ki vagyok?). Az énkép az identitás része, a „Milyen vagyok?” kérdésre adott válaszok együttese.

Több tudományterület képviselői is tanulmányozzák az én jelenségét: filozófusok, nyelvészek, antropológusok, néprajzkutatók, történészek, pedagógusok, szociológusok és pszichológusok (szociálpszichológia, személyiségpszichológia, fejlődéslélektan). A téma interdiszciplináris megközelítése újszerű összefüggések felfedezését teszi lehetővé. A serdülőkori énkép-összetevőit, sajátosságait a pedagógia és a pszichológia tudomány-területek megközelítésében tárgyaljuk, tehát vizsgálatunk tárgyát a pszichológiai és pedagógiai énfogalom képezi.

V. Komlósi (2002, 2003) szerint a pszichológiában az egyik leggyakrabban használt fogalom az „én”, mely egyediségünk személyes élményét fejezi ki. Használatakor azt jelezzük, hogy másoktól elkülönült egységekként létezzünk: a magunk módján érzékeljük a világot, gondolkodunk, cselekszünk, érzünk. Ugyanakkor a fejlődés általi folyamatos testi-lelki változások ellenére egyféle állandóságot, folyamatosságot is tapasztalunk. Az „én” – rendszerszemléleti megközelítésben – számos, önmagunkra vonatkozó reprezentációból összeálló rendszerként is megfogalmazható.

A legelterjedtebb, legelfogadottabb nézet szerint az én többtényezős rendszer, melynek összetevői hierarchikusan szerveződnek (Marsh – Shavelson 1985; Markus 1977; Hatti 2004; Harter – Bresnick – Bouchey – Whitesell 1997; Oosterweggel – Oppenheimer 1993; Damon – Hart 1991). Sallay (2001) meghatározása szerint az énfogalom (*self-concept*) az énről való tudásunkat, önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket: testi énjünket, szociális szerepeinket, vágyainkat, értékrendszerünket jelöli. Nagy (1994, 2010) különbséget tesz az én (*self*) és az éntudat (*self-concept*) között. Az én kifejezés az embert magát, az egyént, mint önreflexív lényt jelöli. Az önreflexív viselkedés az önreflexív képesség és az éntudat által valósul meg. Az éntudat önismeretek és önmotívumok tanult rendszere.

Markus – Nurius (1986) szerint az énfogalom olyan rendszer, amely önmagunkra vonatkozó érzelmi-megismerési egységekből áll. Ezek az egységek szerkezetet és koherenciát biztosítanak az egyén ön-vonatkozású tapasztalatainak. Az én az énsémák által az egyén

viselkedésének meghatározó szabályzója. Pszichikai téren az énszerkezet a legfontosabb rendszer, amely szabályozza az egyén világról formált véleményét.

Vajda (2001:45) szerint „Az én, az *identitás*, a *tudat* bizonyos értelemben a *személyiség* szinonimáinak tekinthetők. Valamennyi kategória a sajátos, csak az egyénre jellemző tulajdonságeggyüttesre utal, amely ugyanakkor élményünkben és mások rólunk vagy más emberekről alkotott ítéletében egységként működik.” A személyiség talán a legszélesebb kategória, amely az egyediség általános, „objektív körét foglalja magába: az ént és a hozzá kapcsolódó döntések, ítéletek, cselekedetek összességét.” (Vajda u.o)

Aiken (1994) munkásságának kiindulópontját a holisztikus személyiség meghatározása képezi, mely szerint a személyiség a jellemzők (jellemvonások) és értékek szervezett együttese, az egyén fizikai, szellemi, érzelmi és szociális értékeinek az egésze. A személyiség alatt azt az egyéni és személyre jellemző egyedi kompozíciót (*compozite*) érti, amely magában foglalja az öröklött és kialakult mentális képességeket, a temperamentumot, az attitűdöket, valamint más a gondolkodásban, az érzelmekben és a cselekedetekben megnyilvánuló különbözőségeket.

Carver – Scheier (2003) ismert könyvének bevezetőjében olvashatjuk, hogy a *személyiség* fogalmával az ember „lényegét”, azaz az érzékelt tulajdonságok állandóságát és folyamatosságát próbáljuk kifejezni. „A személyiség – a személyen belüli – pszichikai rendszerek olyan dinamikus szerveződése, amely az egyén jellegzetes viselkedés-, gondolat és érzésmintáit hozza létre.” (Carver – Scheier 2003:25) A kognitív szemléletű kutatók szerint a személyiség az önmagunkról és a világról alkotott fogalmaink összessége. A legfontosabbnak az énnel, énképpel kapcsolatos fogalmak rendszerét tartják. Vizsgálataikban az énkép következő alkotóelemeit tanulmányozták: szubjektív énkép, objektív énkép, ideális énkép, nem kívánt énkép, lehetséges énkép, elvárt énkép. Az énrendszer ezen összetevőit olyan módszerekkel vizsgálták, amelyekben a „tudatos” vagy könnyen tudatosítható ismeretekre támaszkodtak (V. Komlósi 2002).

A személyiség alapjelleget a *jellem* (karakter) határozza meg. A jellem a lelki sajátosságok összessége, magvat az erkölcsi és akarati tulajdonságok képezik. (Galambos 2006). A 2001-es oxfordi pszichológiai szótár szerint a jellem (*character*) azon pszichológiai tulajdonságok együttese vagy kombinációja, amely az egyént megkülönbözteti a többi embertől (Colman 2001).

A magyar szakirodalomban (személyiséglélektan, fejlődéslélektan, szociálpszichológia, klinikai pszichológia, pedagógiai pszichológia) a *személyiségvonás*, *személyiségjegy*, *jellemvonás* vagy *tulajdonság* kifejezéseket szinonimaként használják. Azt fejezik ki, hogy az emberek olyan állandó jellemzőkkel rendelkeznek, amelyek különböző időkben és különböző körülmények között nyilvánulnak meg (Galambos 2006). A személyiségvonások

személyiségünk, énképünk színességét, gazdagságát jelzik. Támpontot jelentenek a társas kapcsolatokban való eligazodásban, emberi mivoltunkat jelentik. A fejlődés során jellemvonásaink változnak, alakulnak, azonban minden életkorban rendelkezünk úgynevezett kardinális vonásokkal, amelyek énképünk magját képezik. Többnyire ezek a jellemzők ismerhetők fel a gyerekek számára. Az angol szakirodalomban a *trait* kifejezést használják a személyiségtulajdonságok kifejezésére. Jelentése: jellemző vagy tulajdonság, amely az egyént megkülönbözteti más embertől, vagy tárgytól. A személyiség többé vagy kevésbé állandó viselkedési mintája: például szégyenlős (*shyness*), őszinte (*honesty*) stb. (Colman 2001).

A személyiség leírásánál több viselkedésseljellemből indulunk ki, majd ezeket csökkentjük le jóval kevesebb tulajdonság-együttesre. "Amikor azon gondolkodunk, hogy milyen tulajdonsággal lehet jellemezni valakit és ezekre milyen jelekből következtetünk, akkor a személyiséget írjuk le." (Carver – Scheier 2003:72). Gyakran azt gondoljuk, hogy néhány alapvető jellemzővel össze tudjuk foglalni azt, hogy valaki milyen. Például ha valakire azt mondjuk, hogy dinamikus személyiség, akkor arra gondolunk, hogy ez az illető jellemző tulajdonsága.

A személyiség jellemzésével kapcsolatban Vajda (2001) alapvető kérdést elemez: milyen kritérium alapján jellemezzük, minősítjük az embereket? A jellemzések sajátossága – mind a saját, mind a mások személyiségének jellemzése esetén – az, hogy az emberi tulajdonságok megítélésében nincs „abszolút norma”, vagyis „...az emberi tulajdonságok minősítésének az az egyetlen módja, ha az emberek viselkedését a többi emberével hasonlítjuk össze.” (Vajda 2001:47). Hasonlóan fontos tény, hogy az emberi viselkedés minősítése mindig függ az adott kor kulturális és társadalmi értékeitől, értékítéleteitől.

Napjainkban meghatározó szerepet játszik a tudományos szemlélet, azonban a különböző tudományterületek között alapvető szemléleti és módszertani különbségek vannak. „... a pszichológiai kritériumok alapvetően különböznek az etika, a filozófia vagy a pedagógia elvárásaitól. Ha azt mondjuk valakire, hogy extrovertált, akkor olyan tulajdonságra utalunk, amely nem az egyén érdem vagy érdemtelenességéből fakad, másrészt arról sem tudunk meg semmit, hogy mit jelentenek az adott tulajdonságok a szűkebb vagy tágabb környezet szempontjából.” (Vajda 2001:58) A személyiségjellemzők egy viszonylatot jeleznek: az illető embertársaihoz képest zárkózottabb vagy nyitottabb, szorongóbb vagy bátrabb. Ugyanaz a tulajdonság bizonyos helyzetekben lehet kedvező vagy kedvezőtlen, előnyös vagy előnytelen.

Fontos kérdés, hogy amennyiben a személyiségjellemzők megnevezése nem értékelés vagy pedagógiai értelemben vett minősítés, jelentéktelenné válik-e a nevelés oktatás folyamatában, vagy éppen ezen sajátossága által hozhat újat. Meggyőződésünk, hogy az értékelő-minősítő pedagógiai szemlélet kiegészíthető a leíró-kifejező pszichológiai

szemlélettel, csupán a megfelelő tevékenység végzésénél ajánlatos alkalmazni: a különböző kompetenciák teljesítményének mérésénél szükség van az értékelésre, a személyiség-, illetve önismeretnél azonban a leíró-kifejező szemléletre van szükség

A XX. század közepétől kezdődően több szakember foglalkozott az énkép fogalmának meghatározásával. Kezdetben különböző terápiás munkákban merült fel az énkép jelentősége: az énképen belüli konfliktusok, vagyis az énkép inkonzisztenciái érzelmi és ebből kifolyólag alkalmazkodási zavarokhoz vezetnek (Higgins 1987; Harter, Bresnick, Bouchey – Whitesell 1997). Az énkép azon információ-együttest jelölő fogalom, amit az egyén önmagáról alkot (Colman 2001). Magába foglalja a testünkkel, viselkedésünkkel, átéléseinkkel, jellemvonásainkkal, képességeinkkel, érdeklődésünkkel kapcsolatos információkat, vagyis az önmagunkról alkotott ismeretek összessége (Tringer 2004). Az énkép attitűdök rendszereként is meghatározható: önmagunkkal kapcsolatban beállítódásokat alakítunk ki, amelyek mentén a környezeti jelzések iránt érzékenyebbek vagyunk (Sherif 1956, idézi Tringer 2004).

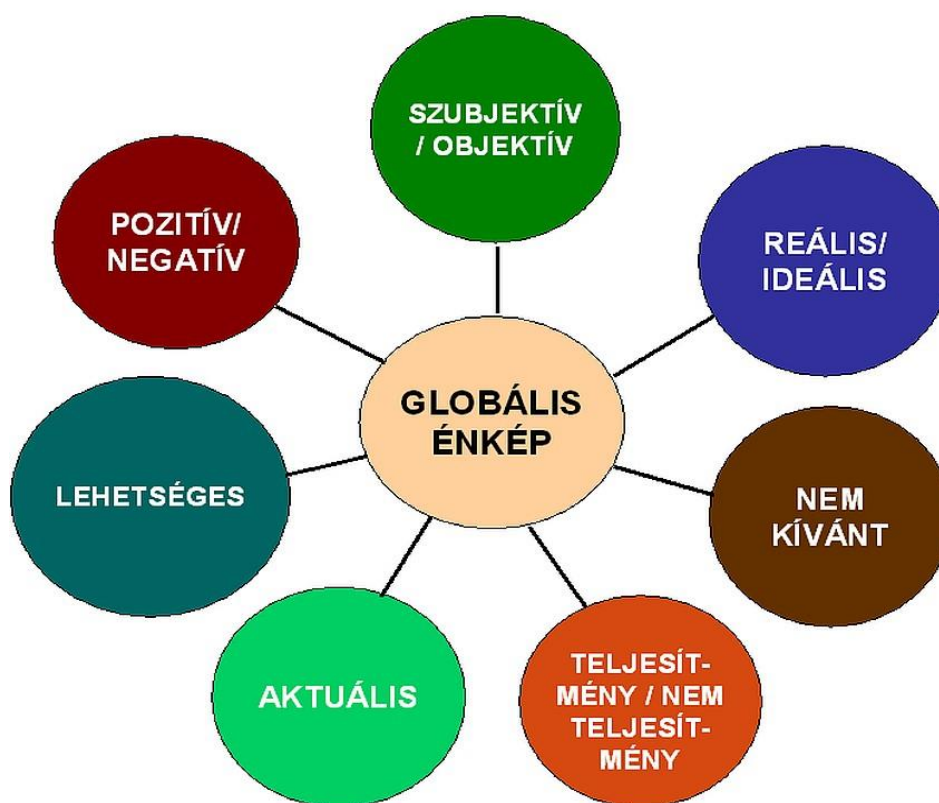
Carver – Scheier (2003) szerint az énkép az énrre irányuló figyelemként is meghatározható: az önmagunkra való figyelés által ismerhetjük meg viselkedésünket, személyiségünket, a környezethez való viszonyulásainkat. Egyre elterjedtebb és sokak által elfogadott az a nézet, mely szerint az énkép kognitív struktúra: képzetek, sémák, fogalmak, prototípusok, célok, feladatok rendszere (Markus – Nurius 1986) és a társas környezettel való állandó érintkezés eredményeként alakul ki (Linville – Carlston 1994, Vikár 1980, Kulcsár 1988).

Az empirikus kutatások, valamint a gyakorlati pszichológiai munka tapasztalatai alapján olyan alapvető énkép sajátosságok körvonalazódtak, amelyek általánosan elfogadottak: (1) Dinamikus, komplex jelenség (Markus 1977; Marsh – Shavelson 1985; Markus – Nurius 1986; Marsh 1989, Hattie 2004). (2) Értékelő, minősítő jellegű: aspektusai az önértékelés, önbecsülés, önelfogadás, önbizalom, elégedettség, valamint ezek negatív formái (Tringer 2004; Higgins 1987; Harter, Bresnick, Bouchey és Whitesell, 1997). (3) A viselkedést alapvetően meghatározza (Marsh – Shavelson 1985; Markus – Nurius 1986; Marsh 1989; Markus – Cross, 1990; Hattie 2004.) (4) Motivációs jellegű: önmagunk pszichés egyensúlyának a fenntartására, stabilizálására irányuló cselekvésre indít, és az önképpel ellentétes információk elhárítására készítet (Tringer 2004). (5) Az énkép magja stabil, az éntudat folytonosságának biztosítója (Markus – Nurius 1986).

Az énkép, a személyiséghez hasonlóan, az ember egyediségét és sokszínűségét fejezi ki. A gyakorlati munka (pszichoterápia, klinikai pszichológia, tanácsadás) és az empirikus vizsgálatok eredményei alapján több énkép-formát azonosítottak a szakemberek. Ebben a részben – elméleti irányzattól függetlenül – összesítettük a különböző énkép-formákat (4.1.

ábra) és bemutatjuk a fogalmak alapértelmezését. Az énkép-típusok sokszínűsége arra utal, hogy az én rugalmas szerveződésű egység, melynek az összetevői egy adott helyzet (vizsgálat, vagy terápia) kérésének vagy elvárásának megfelelően aktiválódnak és a személyiség egy adott aspektusát tükrözik.

4.1. ábra Az énkép típusai (saját szerkesztés)



A szociális megismerés szerint az önmagunkról alkotott tudás, a többi megismerési terület tudásanyagához hasonlóan, kognitív módon szerveződik (Linwille – Carlson 1994). Az önmagunkról való tudás információs kép-rendszerként képződik le tudatunkban, amely hierarchikusan szervezett többtényezős rendszer. A *globális (általános) énkép* két fő alegysége a teljesítmény énkép és a nem teljesítmény énkép (Marsh – Shavelson 1985). A *teljesítmény énkép* alegységei a matematikai, nyelvi (olvasás és szövegértés), természettudományos, állampolgári, politikai énkép, ahogy az elnevezések is tükrözik, az egyén – leggyakrabban a diákok – különböző tudományterületeken elért eredményeinek a saját pszichikus rendszerébe való leképződése, önértékelése. A teljesítmény énkép területén végzett vizsgálatok kimutatták, hogy az ahogyan a diák értékeli saját teljesítményét, befolyásolja a teljesítményszintjét: ha pozitívan értékeli, nő a teljesítménye, ha negatívan, akkor csökken (Marsh – Shavelson 1985;

Marsh – Kit-Tai Hau 2003; Marsh 1989, 2005; Watt 2004; Nagy 1994, 2010; Sallay 1999, 2001; Szító – Orosz 1995).

A *nem teljesítmény énkép* összetevői az érzelmi, szociális, fizikai énkép, melyek függetlenek a tanulmányi eredményektől (Markus 1977; Montemayor – Eisen 1977; Marsh – Shavelson 1985; 1989, Markus – Kitayama 1991; Damon – Hart 1991; Osterweggel – Oppenheimer 1993; Hart – Fegley 1995; Harter, Bresnick, Bouchey és Whitesell 1997; Sallay 2001; Szító – Orosz, 1995; Tókos 2009, 2011).

A szubjektív szelf az egyén véleménye önmagáról, az objektív szelf mások véleménye az egyénről. A két énkép közötti eltérések fokozott perceptuális elhárítással járnak együtt (Lundholm 1940; Chodorkoff 1954, idézi: Kulcsár 1988; Tringer 2004).

A szociális normák elsajátítása eredményeként kialakítunk magunkról egy képet, hogy milyenek szeretnénk lenni, milyenné szeretnénk válni. Olyan elvárások rendszere, amelyek a környezetből származnak, de a személy részévé válnak (Rogers 1961, In: Tringer, 2004). Higgins (1987) szerint „az ideális énkép azokat a tulajdonságokat képviseli, amelyekkel rendelkezni szeretnénk, vagy valaki más szeretné, ha rendelkeznenék azokkal (ez tehát a reményeink, törekvéseink vagy vágyaink reprezentációja).”<sup>34</sup>

Rogers (1961 In: Tringer 2004) szemléletében a *reális énkép* elnevezés arra a feltételezésre utal, hogy a környezetben levő személyek objektívek, tehát reálisan érzékelik az egyént. Ennek megfelelően a személy reális énképe azt fejezi ki, hogy a valóságnak megfelelően látja önmagát, vagyis a környezet által kialakított kép megfelel az önmagunkról kialakított képnek. Rogers (1961 In: Tringer 2004) szerint az énkép a személyiségnek csak egy szűkebb szektorát fogja át. Ugyanakkor az énkép a reális én egy szektora. Az önismereti munka célja, hogy az énkép a reális én egyre nagyobb részét fogja át.

Ha az énkép kevésbé tér el az énídeáltól, *pozitív énképről* beszélünk. A pozitív énkép esetén a személy magas önértékeléssel és ennek megfelelően jó alkalmazkodó-képességgel rendelkezik. *Negatív énkép* esetén a reális szelf és az énídeál közötti eltérés jelentős. A negatív énképpel rendelkező személyek elégedetlenek magukkal, önértékelésük alacsony, alkalmazkodóképességük gyengébb. Ezért gyakran működésbe lépnek a különböző elhárító mechanizmusok. A szélsőséges pozitív, illetve negatív énkép alkalmazkodási zavarokkal jár együtt (Block – Thomas 1955 In: Kulcsár 1988; Tringer 2004; Higgins 1987; Harter, Bresnick, Bouchey és Whitesell 1997).

*Az aktuális vagy működő énkép* azokat az éntartalmakat jelöli, amelyek a memóriában és a gondolkodásban éppen aktívak. Az önismeret folyamatosan aktív, ugyanakkor módosuló

---

<sup>34</sup> V. Komlósi Annamária és Nagy János (2003. 340. o.) fordítása

együttesének tekinthető, amely a belső változásokkal és a társas környezettel kapcsolatos egyéni tapasztalatokkal együtt változik. Bizonyos éntartalmak pozitívak, mások negatívak. Az aktuális énkép úgy írja le az egyént, ahogy az adott pillanatban éppen észleli. Bizonyos éntartalmak folyamatosan hozzáférhetők, ezek képezik az énképmagot (Markus – Nurius 1986).

Higgins (1987) meghatározásában az aktuális énkép azon információk összessége (reprezentációs képe), amit jellemzőnek tartunk magunkra vonatkozólag az adott pillanatban. Két különböző nézőpontból jellemezhetjük magunkat: a saját nézőpontunkból, ahogy magunkat mások véleményétől függetlenül látjuk, illetve mások nézőpontjából, azaz, ahogy gondoljuk, hogy mások milyenek látnak.

A *spontán énkép* az aktuális énkép fogalmköréhez kapcsolható. Szító – Orosz (1995) szerint a spontán énkép tartalma a gyermekek szabadon alkalmazott önmeghatározása. Mc.Guire (1984, idézi Szító – Orosz 1998) 6. osztályos diákok önjellemzéseiben a spontán énkép következő a saját tevékenységek tartalmi köreit azonosította: a saját tevékenységek, fontos kapcsolatok, attitűdök, demográfiai jellemzők, önértékelés, fizikai jellemzők.

Az *elvárt énkép* azokra a jellemzőkre vonatkozik, amelyekkel saját magunk vagy valaki más szerint rendelkezünk kellene. Kötelezettségeink, feladataink, felelősségvállalásaink stb. reprezentációja, mely a reális énképhez hasonlóan fontos szerepet játszik viselkedésünk szabályozásában és a környezetünkhöz való alkalmazkodásban (Higgins 1987).

Markus – Nurius (1986) a *lehetséges énkép* fogalmának a megalkotásával egy új vizsgálati területre hívja fel a figyelmet. Az aktuális, vagy munka énkép mellett, az egyén általános énfogalom-rendszerében a jövőre irányuló, azaz a lehetségesre vonatkozó mentális leképződések is fontos szerepet játszanak. A lehetséges énkép a személyek azon elképzeléseit tartalmazza, hogy milyenné szeretnének válni és milyen az, amitől félnek, hogy azzá válhatnak. A remények, célok és veszélyek kognitív leképződései. A jövőbeli viselkedés ösztönzője, mely a személy önmagával kapcsolatos jelenlegi elképzeléseit értékelő és értelmező kontextusba helyezi. A lehetséges énkép meghatározó szerepet játszik a társas viselkedés szabályozásában, ezért az önismeretnek ki kell terjednie a valószínű, elképzelhető tartalmakra is (Markus – Nurius 1986).

A *nem kívánt énkép* tartalma mások nemkívánt vonásait, kedvezőtlen életkörülményeit, valamint saját nem kívánt érzelmeire és félelmetes eseményeire vonatkozó emlékeit, a társadalmilag elfogadhatatlan cselekvésekre készítő impulzusok képzeletit tartalmazza (Ogilvie 1987). A nem kívánt én sokkal inkább tapasztalati alapú és kevésbé fogalmi jellegű, mint az ideális énkép. Életünkkel való pillanatnyi elégedettségünk megítéléséhez inkább választjuk támpontként a nem kívánt, mint az ideális énképet.



A *testkép fogalma* a test és lélek kapcsolatának közvetítője, a fiziológiai, pszichológiai és szociális magyarázatok fókuszpontjának tekinthető (Csabai – Erős 2000). A test segítségével különböző jelzések, üzenetek küldhetők, ezáltal fontos szerepet tölt be a kapcsolattartásban. A testképbe a tárgyak igen széles skálája építhető be: ruhák, ékszerek és más tárgyak. A mozgásos tapasztalat nyomán nem csak a környezetünkről alakítunk ki „térképet” hanem saját testünkről is (Kulcsár 1988:53).

A különböző énkép-formák egymásba fonódnak, nem különíthetők el mesterségesen egymástól. Például a teljesítmény énkép lehet aktuális és szubjektív, a nem teljesítmény énkép lehet elvárt vagy lehetséges is. Hasonlóan fontos tény, hogy az énkép-aspektusok mentesek az értékítéletektől, fontosságuk abban ragadható meg, ha ismerjük az énkép aktivizált információit, akkor közelebb kerülhetünk a diákok megismeréséhez. Abból kiindulva, hogy a gyerekek az énkép magját képező kardinális vonásokat ismerik fel saját magukban leginkább, empirikus vizsgálatunkban az aktuális, nem teljesítmény énkép összetevőinek a tanulmányozására vállalkoztunk.

## **4.2. Az énfogalom nyelvi megközelítése**

Igen gazdag pszichológiai szakirodalma van a több mint száz éves múltra tekintő én-, identitás-, önértékelés-vizsgálatoknak, elméleteknek. Az énnel kapcsolatos szakirodalom tanulmányozásában a pszichológiai irányzatok különböző fogalomértelmezését és a nyelvi megformálásból adódó különbségeket is figyelembe kell venni. A megfelelő énfogalom megértését és használatát segíti a nyelvi összehasonlítás. V. Komlósi – Nagy (2003) tanulmányában elemzi az angol, a német és a magyar énfogalmak közötti különbségeket. Az énfogalom használatának kezdetei mind az angol, mind a német szakirodalomban nyomon követhetők.

Az angol (amerikai) szakirodalomban először William James (1890) munkásságában találkozunk vele. Elméletében a teljes énnel két aspektusát különbözteti meg: a materiális ént és „tisztá ego”-t (Pataki 2004). Cooly (1902) tükör énfogalma arra utal, hogy az én csakis a jelentős másik személy jelenlétében jön létre és fejlődik.

A pszichoanalitikus iskola neves képviselői közül először Freud műveiben jelenik meg az énfogalom. Szerinte a psziché három összetevője az Id, Ego és Szuperego. Részben a latin (ego=én), részben a német nyelvre támaszkodott (Ich=én). Jung személyiségelméletének elterjedésével a Selbst (önmagam) kifejezés szaknyelvi jelentést kapott, és sok helyen ez tevődött át az angolra is (V. Komlósi – Nagy 2003).

Az 1930-as évektől kezdődően a német és angol kifejezések összekapcsolódnak és nem annyira nyelvi, hanem inkább szemléletbeli különbségek jelennek meg a fogalom tartalmában. Az 1950-1960-as évektől az énkutatások a pszichológia alapterületévé válnak (V. Komlósi – Nagy 2003). A különböző elméletek megalkotásával és a szemléletek differenciálódásával az énfogalom egyre gazdagabb értelmezést kapott.

A mai angol szakirodalomban leggyakrabban a *self* kifejezéssel találkozunk, ami elkülönül a hétköznapi I és Me szavaktól. A *self* műszónak tekinthető, ugyanis a köznyelvben főként szóösszetételben elő- vagy utótagként szerepel, mint például *self-esteem* (önbecsülés), *self-asserted* (magabiztos). Az *I* az ént mint cselekvő és megismerő alanyt jelöli, ugyanakkor a *Me* az ént mint a cselekvés, megismerés tárgyát. A *self* kezdetekben az I és Me kifejezések absztrakt, összefoglaló jelentésére utalt és egy önreflektív jelentést is tartalmaz. A különböző pszichológiai irányzatok terjedésével a *self* egyre inkább a szakirodalomban is szóösszetételben szerepel, ugyanis így jelölik a szerzők (Markus 1977; Marsh – Shavelson 1985; Osterweggel – Oppenheimer 1993), hogy az énfogalom melyik értelmezését és a jelenségnek melyik aspektusára utalnak. Például *self-schemata*; *self-system*; *self-concept* (V. Komlósi – Nagy 2003).

A magyar szakirodalom jelentős részében, a szakkifejezés hangsúlyozása céljából, a *self* kifejezéssel találkozunk. A magyar nyelvben az „én” szó kevésbé terhelődött meg olyan jelentésmódosulásokkal, mint az angol „*self*”, ezért a szerzők azt javasolják, hogy érdemes lenne áttérni az „én” használatára (V. Komlósi – Nagy 2003). A szerzők a kötőjeles szóösszetételeket javasolják a részjelenségek szakszerű elkülönítésére (p. én-tudat, én-séma stb.).

Nagy (1994:6) a pedagógia szemszögéből tárgyalja a fogalmak jelentését, valamint az angol és a magyar fogalmak használatát. „A magyar nyelvben a „*self*”-nek az „ön-“ összetételi előtag felelne meg, de ez önállóan nem használható, mivel az „ön” magázó személyes névmás. Ezért alakult ki az a megoldás, hogy a „*self*”-et az „én” szóval jelöljük, az összetételekben viszont néhány kivételtől eltekintve az „ön-“ előtagot használjuk, mint például önismeret, önértékelés stb.”

Vizsgálatunkban az énnel kapcsolatos kifejezések *nem kötőjeles formáit használjuk*, mivel ez követhetőbbé teszi a fogalmak rugalmasabb használatát (énkép, énfogalom, éntudat, énséma, énrendszer), ugyanakkor lehetővé válik a más szavakkal való kötőjeles használat. Például énkép-faktorok, énkép-összetevők, énséma-rendszer.

### 4.3. Pszichológiai énelméleti irányzatok és modellek

Az angol és magyar énfogalom tartalmi értelmezéséhez útmutatónak bizonyult a V. Komlósi – Nagy (2003) által szerkesztett tanulmánykötet. A továbbiakban az énelméleti irányzatokat az említett szerzőpáros rendszerezése alapján mutatjuk be. Igyekeztünk eredeti tanulmányokat is feldolgozni, és kiegészítettük azóta megjelent újabb modellekkel (Hattie 2004). Az énkutatás modern történetének kezdetét William James 1890-as alapműve jelenti. Hattie (2004:1) a következőképpen fogalmaz: „... az elmúlt évszázadot azzal töltöttük, hogy lábjegyzetet írtunk William James tudományos értekezéséhez...”. Valóban a legtöbb szociálismegismerés, valamint kognitív szemléletű kutató tanulmányában a James-i énfogalom értelmezéséből indul ki. Ezért a kognitív pszichológiai, a szociálismegismerés, valamint a narratív irányzatok megértéséhez nélkülözhetetlen a James-i alapfogalmak és szemlélet megismerése. 120 évvel ezelőtt – empirikus vizsgálatok nélkül – olyan jelenségeket fogalmazott meg az énnel kapcsolatban, amelyek azóta is időszerűek.

Pataki (2004:77) szerint „James legjelentősebb eszméje az én rendszerjellegű, komplex felfogása...” . Alapfeltevése szerint az én az egyéni fejlődés, a szocializáció során létrejövő önálló pszichikus képződmény. Az énrendszer két alapvető alkotórésze a *tiszta én* (I) és az *empirikus én* (Me). A „tiszta én” a megismerés alanyaként fogható fel, amely az ön- és éntudatot hordozza. A „tiszta én” vizsgálata és pszichológiai értelmezése sokkal nehezebb és bonyolultabb, mint az empirikus éné, mivel nincs közvetlenül és érzékletesen megragadható élményvilága (Pataki 2004:84). James több megfogalmazást is használ a nehezen megfoghatóság és az abszolút szubjektivitás kifejezésére: elvont élmény; tulajdon pszichikus élményeinek alanya; személyes énesség élménye; én vagyok élmény; reflektált élmény; aktuális tudati történés. Az énnel kettős arculata van: egyrészt mindenki által tudott, tapasztalt, másrészt nehezen körvonalazható.

Az *empirikus én* a megismerés tárgyát képezi, vizsgálható, és három fő összetevőből áll: *materiális, szociális és spirituális én*. A *materiális én* magába foglalja mindazt, amit az egyén „enyém” kifejezéssel illet: testét, házat, ruházatát, családját, hazáját, munkával szerzett tulajdonát. A *szociális én* az ember társas lény mivoltából és a társ/társaság iránti szükségletéből ered. Magába foglalja mindazon tudást, tapasztalatot és érzélemvilágot, amely ehhez kapcsolódik. A *spirituális én* az egyén intellektuális, erkölcsi és általános értéképpéteinek egysége, ezáltal a nevelés és önnevelés fejleménye.

A James-i *többarcú én* (*multiple selves*) fogalom az én jelenségének sokoldalúságára és összetettségére utal. Az empirikus én alkotóelemei egy sajátos *hierarchikus rendbe*

szerveződnek. Képzeltbeli szerkezetének alapját a materiális (testi-fizikai) én képezi, a csúcson a spirituális én található, és a kettő között a szociális én. A szociális ént az empirikus én magjának és szervező központjának tekinti, ezzel is hangsúlyozva a társas környezetben való létünk és fejlődésünk kulcsfontosságát. Az énrendszer dinamikus, feszültségekben bővelkedő jellegű. Az empirikus én különböző alkotóelemei között úgynevezett „versengés” folyik, amely konfliktusokat és ambivalenciákat idézhet elő.

A képzelt- térbeli szerkezet mellett megnevezi az énrendszer időbeli dimenzióját is. „Az empirikus én mindhárom összetevőjében különbséget tehetünk a *közvetlen*, aktuális, illetve a *perspektivikus*, távlati célok, vágyak lehetőségek között.” (Pataki 2004:80.) „Az énrendszerben a tiszta én képviseli az aktív és reflexív principiumot, benne rejlik az *azonosság* és a *folytonosság* kulcsa”. (Pataki 2004:85.). Az énrendszer énélmény állandóságát a tiszta én adja, míg az empirikus én állandóan változik. Képesek vagyunk élettörténetünket – az idő múlása ellenére is – egyazon szubjektum történeteként tekinteni. Ezáltal jöhet létre az identitás.

A James-i elmélet szintén kulcsfontosságú pontja az énnel kapcsolatos, úgynevezett énvonatkozású érzelmek leírása. Ugyanis nemcsak tudjuk, tapasztaljuk, hanem érezzük is, megéljük önmagunk létezését. Az önértékelés összegző és általánosító mögöttes érzelem, általános élmény, amely magába foglalja az önbecsülést, méltóságérzetet, önbizalmat, megelégedettség érzetet, önszeretetet. Az egyén énvonatkozású érzelmi élményeit és értékeléseit foglalja össze. Az önértékelés az énes érzelmek átlagos minőségét és mértékét, a pozitív és negatív minősítések általánosult egyensúlyát fejezi ki. Az önmagával való *elégedettség*, vagyis a pozitív kimenetelű önértékelés hiányában az egyén nem élvezheti az általános pszichikus jól-lét (well-being) állapotát (Pataki 2004:81).

A tanulmányozható, megismerhető, vizsgálható empirikus én fogalma a következő évtizedekben számos tudományos vizsgálat kiindulópontját képezte. Példák: Markus 1977; Marsh – Shavelson 1985; Marsh és Kit-Tai Hau 2003; Marsh 1989, 2005; Oosterwegel – Oppenheimer 1993; Hattie 2004).

A továbbiakban négy meghatározó elméleti irányzat alapelveit és legjelentősebb képviselőit mutatjuk be (4.1. táblázat). A pszichoanalitikus és a humanisztikus szemlélet a pszichoterápia, a klinikai pszichológia és a pszichológiai tanácsadás területén végzett munka tapasztataiból alakult ki. Az egyén megismerése és a gyógyítás érdekében használt módszereik a személyes beszélgetések, klinikai interjúk, személyiségtesztek, projektív tesztek, énképskálák. A kognitív és a szociálmegismerés irányzatok alapját a pszichés jelenségek objektív megismerhetőségének elve képezi. Ezen irányzatok képviselői számos olyan empirikus kutatást végeztek az elmúlt évtizedekben, amelyek gazdagították az énről/énképről alkotott ismereteinket és jelentős hatást gyakoroltak az oktatói-nevelői munkára.

4.1. táblázat. Az énelméleti irányzatok rendszerezése

<b>Elméleti irányzat</b>	<b>Szerző</b>	<b>Alapelvek / Modellek</b>	<b>Alkalmazott terület</b>
Pszichoanalitikus	Freud (1971)	-az én lelki apparátus -a személyiség összetevői: Id, Én, Ego	-terápiás és klinikai munka  - nevelés
	Jung (1921, idézi Aiken, 1999),	- a környezethez való viszonyulás alapján megkülönböztethető az extrovertált- introvertált személyiségtípusok	
	Erickson (1991)	- az ember egész életében képes a változásra, fejlődésre -a környezet befolyásolja az identitás alakulását	
	Allport (2000)	- a személyiségvonások dinamikus rendszerbe szerveződnek	
Humanisztikus	Maslow (1971)	- az ember pozitív értékek hordozója, állandó növekedésre törekszik	-klinikai munka, -személyiségfejlesztés -nevelés
	Rogers (1961, idézi Tringer, 2004)	-az önkép az önmagunkról alkotott ismeretek összessége	
Kognitív	Markus (1977)	- az én megismerhető, tanulmányozható - az én információkat leképező séma-rendszer, asszociációs hálózat	- empirikus kutatások - oktatás, nevelés
Szociálismegismerés	Marsh, Shavelson (1985)	-az önmagunkról alkotott tudás kognitív módon szerveződik -az én többszetevős, hierarchikus rendszer Hierarchikus énfogalom modell	-empirikus kutatások oktatás, nevelés
	Hattie (2004)	- az énkép-összetevők rugalmas rendszerbe szerveződnek a kötél alkotó zsinórhoz és rostokhoz hasonlóan Új kötél modell	- empirikus kutatások -oktatás, nevelés

Forrás: a vonatkozó szakirodalom alapján saját szerkesztés

A pszichoanalitikus irányzat képviselői lelki apparátusként írják le az ént. Pszichés szinten próbálják megragadni a funkcionális szerveződést: észlelés, emlékezés, gondolkodás, elhárító mechanizmusok formájában. Az 1920-as évek elején terjedt el a pszichoanalitikus személyiségfelfogás. A pszichoanalízis Freud (1971) munkásságából kiinduló irányzat, mely Aiken (1999) szerint pszichoterápiás módszer, személyiségvizsgáló módszer és személyiségelmélet is. A személyiségelmélet dinamikus, fejlődés-felfogású és intrapszichés jellegű. Freud (1971) szerint a személyiséget három összetevő alkotja: az Id, Ego és Szuperego. Az Id az ösztönös késztetéseket foglalja magába és az örömelemek megfelelően működik. A Szuperego a fejlődés során a környezet hatására alakul ki, és így a szabályok, tiltások

összességét képviseli. A kettő között az Ego egyensúlyoz, amely a realitáselv alapján működik. Az egyén pszichéjében folyamatos működés, szimbolikusan fogalmazva „harc” zajlik, ami befolyásolja viselkedésünket, viszonyulásunkat a környezethez és saját magunkhoz. „Az Én Freud felfogása szerint különös határképződmény; sajátos közbülső helyzetet foglal el az ösztön-én és a valóság, illetve az ösztön-én és a fölöttes én között. (...) Az én szüntelenül hármass nyomás alatt áll: a külvilág, az ösztön-én és a fölöttes én ellentmondásos nyomása alatt.” (Pataki 2004:94.)

Freud elmélete szinte teljes mértékben klinikai megfigyeléseken alapszik. Habár a további empirikus vizsgálatok több ponton is megcáfolták az elméletet, vitathatatlan hatást gyakorolt a múlt század embereket tanulmányozó tudományágazatokra. Az irányzat érdeme több személyiségvizsgáló módszer kialakulása, mint például a klinikai megfigyelés, klinikai interjú, álomelemzés, különböző projektív technikák. (Aiken 1999:26).

Jung (1921 idézi Aiken 1999; Zlate 2004) szintén a pszichoanalitikus iskola képviselője, de új irányba fejlesztette ezt az irányzatot. Elmélete, saját bevallása szerint, több lényeges kérdésben ellentmond Freud elméletének. A személyiségre vonatkozóan megkülönbözteti az extrovertált és introvertált dimenziót. Annak függvényében, hogy egy személy milyen mértékben nyit a környezet felé, illetve mennyire zárkózott, egy képzeletbeli dimenzió két vége közötti ponton helyezkedik el. Jung különös hangsúlyt fektet a szociabilitás jelenségére.

Erikson (1991) Freud tanítványaként, az új pszichoanalitikus irányzat képviselője. Elméletében központi szerepet kap az egyén környezetéhez és önmagunkhoz való viszonyulásának fejlődése. Nyolc életszakaszt különböztet meg az identitás alakulásának folyamatában (Aiken 1999:26).

Allport (2000) 1943-tól kezdve foglalkozott a személyiség tanulmányozásával és ezen belül az én fogalmával. Amellett érvelt, hogy az én a pszichológia alapvető jelensége. Akkor azonban még nem álltak rendelkezésre olyan mérőeszközök, amelyek a személyiségről és az énről statisztikailag leírható adatokkal szolgálhattak volna. Elsősorban a terápiás tapasztalatokra, a viselkedés megfigyelésére alapozták ismereteiket (V. Komlósi – Nagy 2003).

Aiken (1999) Gordon Allportot a személyiségtulajdonság elméletek (*trait theories*) első képviselőjeként említi. A jellemvonás vagy személyiségtulajdonság egy prediszpozíció arra, hogy az egyén sajátos módon válaszoljon egy másik személyre, tárgyra vagy helyzetre. A jellemvonások kevésbé általánosak, mint a személyiségtípusok. Az egyes emberek különböző szerveződésben birtokolják a tulajdonságokat, így a *típusok* a tulajdonságok kombinációi vagy klaszterei. Allport (2000) a személyiséget a tulajdonságok dinamikus egységeként határozta meg, amely felelős az egyénnek a környezetéhez való egyedi viszonyulásáért. 17953 tulajdonságra utaló angol kifejezést gyűjtött össze munkatársával, ezeket csoportosították

általánossági fok, illetve a mindent áthatóság (*pervasiveness*) alapján. A mindent áthatóság alapján kialakítottak *kardinális* vonásokat, *központi* vonásokat és *másodlagos* vonásokat. A *kardinális vonások*, mint az autoriter, humanitárius, narcisztikus, olyan mélyen áthatják a személyiséget, hogy az egyén viselkedésében megnyilvánulnak. A *központi* vonások szintén meghatározóak, de nem olyan mértékben, mint a kardinális vonások. Ilyenek például az asszertivitás, szociabilitás, őszinteség, kedvesség, érzékenység (*affectionateness*). A *másodlagos* vonások még kevésbé áthatóak, de hatással vannak viselkedésünkre, ilyen például az étel vagy zene kedvelése. Elképzelésük szerint egy embernek néhány kardinális vonása van és nagyon sok másodlagos vonása. A kettő közötti mennyiségben fordul elő a központi vonások jelenléte és ezek változatos mintázata adja az egyén egyedi, megismételhetetlen személyiségét (Aiken 1999:22).

A *humanisztikus pszichológia*, a pszichoanalízis és a behaviorista iskolák mellett, a modern pszichológia harmadik nagy irányzata. A humanisztikus pszichológia legnagyobb hatású személyisége Maslow (1971 idézi Tringer 2004). Az irányzat gyökerei az egzisztenciális filozófiáig nyúlnak vissza, mely „az embert úgy tekinti, mint aki saját sorsát képes önmagából kiindulva meghatározni, aki pozitív értékek hordozója, s állandó növekedésre törekszik.” A személyközpontú megközelítés nem a mélylélektani iskolák újabb válfaja, hanem a humanisztikus pszichológia legsikerültebb gyakorlati alkalmazása (Tringer 2004:22.). A személyközpontú pszichológia legjelentősebb képviselője Carl Rogers (1961 idézi Tringer 2004). Gondolatvilága több szállal kapcsolódik a keresztény hagyományokhoz és értékrendhez. Az emberi kapcsolatok alapfeltétele a feltétel nélküli elfogadás a szeretet fogalommal azonos. Önmagunk és mások feltétel nélküli elfogadása nemcsak a terápiás kapcsolatok, hanem a mindennapi emberi kapcsolatok egyik legfontosabb hatótényezője. Mások elfogadása önmagunk elfogadásának függvénye. „A személy növekedése így nem más, mint önmaga minél teljesebb elfogadása, önmaga iránti szeretetének fejlődése, mely kiterjed a másik emberre is, és végül az emberiség egymás iránti közös felelősségvállalásába, kölcsönös megbecsülésébe, a különbözőség tudata mellett az azonosság élményébe torkollik.” (Tringer 2004:21) Az önkép a személyközpontú pszichológia kulcsfogalma, mely az önmagunkról alkotott ismeretek összessége. Annak ellenére, hogy az önmagunkról való ismeretek változékonyak, az önkép valami állandóságot is jelent (Tringer 2004).

Napjainkban az egyik legelterjedtebb *szemlélet a kognitív*, amelynek egyik alapelve, hogy az én megismerhető, tanulmányozható. Az énről való tudásunkat az észlelés-érzékelés által kapott és az emlékezet által tárolt információk alkotják. Az információk alakulnak, módosulnak a többi kognitív funkció hatására is, mint például a figyelem, információfeldolgozás, gondolkodás, képzelet.

Linville – Carlston (1994:94) tanulmányukban rendszerezik az énrre vonatkozó kognitív modelleket. A kognitív pszichológia az ént információkat leképező sémaként, prototípusként, kategória struktúraként vagy asszociációs hálózatként képzei el. A reprezentációs sémák nem passzív lenyomatok, hanem aktív, önépítő folyamatok.

A kognitív nézetek *alapelvei* a következők: a kognitív folyamatok általánosak és alapvetőek tartalomtól függően, tehát a szociális és más megismerési formák egyenértékűek; a szociálmegismerés-modellek magukévá teszik az általános információfeldolgozási modellt; az információ kódolására, tárolására és visszahívására a már létező tudatstruktúrák kiemelt hatást gyakorolnak. A kognitív szemléletű kutatások a következő kulcsfontosságú alapfeltevések alapján szerveződnek.

(1) Az én „*többarcú*”, vagyis több összetevőből áll. William James (1890) szerint az én dimenziói a materiális én, szociális én valamint a spirituális én; Gordon Allport (1943, 1955) megkülönbözteti az énidetitást, énerősítést (önbecsülés), a testi érzéseket és az énkiterjesztést, az énképet, a racionális ágenst, jövőre irányuló törekvéseket és a motivációkat; Greenwald – Beckler (1985) szerint az én összetevői: a diffúz én, társas én, személyes vagy privát én és a kollektív én.

(2) A *deklaratív és procedurális* önismeret közötti szoros kapcsolat mutatható ki. Az éntpercepció és viselkedés a deklaratív ismeretekre és kognitív műveletekre, szabályokra épül. Az „én mint megismerő” és „az én mint a megismerés tárgya ” között interakció van. Az ismeretek és műveletek közötti kapcsolatok vizsgálatakor több kognitív modellt is alkottak. Példák: asszociatív háló modellek, amelyek szerint az önismeret különböző elemei között asszociatív kapcsolatok léteznek, melyek hálózatszerűek. A központi én csomópont körül szerveződnek a különböző séma-vonások (pl. kalandvágó); a rekesz modell szerint a többarcú ént külön fejléccel rendelkező én-rekesz képviseli pl. „én mint apa”, „én a házibulin”; az énséma-modell alapján az énrre vonatkozó kognitív általánosítás a személyt leíró és fontos jellemzőkről vonásjellegű és viselkedéses információt tartalmaz. Az énsémák szerveződhetnek tulajdonságok (társaságkedvelő) vagy társas viszonyok (házastárs) köré; prototípus-modellek: „Az én mint prototípus” felfogása szerint az ént a legtipikusabb vagy modális éntjellemezők összegző listája képviseli, amely vonásokat, attitűdöket és a tipikus viselkedést tartalmazza; párhuzamosan elosztott feldolgozási modellek (PDP): az egység nem az egész énrre vonatkozó fogalomnak, hanem e fogalom valamely mikrojegyének felel meg. Az egységek több különböző fogalom leképezésében játszanak szerepet (Linville – Carlston 1994).

(3) *Eltolódó aktiváció*: az én változó és ugyanakkor állandó természetére keres magyarázatot. Az ént az önismeret különböző aspektusainak egymást követő, eltolódó (*shifting*) aktivációjaként értelmezik.



V. Komlósi – Nagy (2003) szerint a kognitív modellek lehetséges elméleti rendszerek, elképzelések. Jelentőségük a modellezésekben, a továbbvizsgálódásokban van, de vizsgálatok folynak gyakorlati alkalmazhatóságukat illetően.

Az önjellemzések elemzésének egyik kiinduló pontja Markus (1977) énséma és az énnel kapcsolatos információk feldolgozásának vizsgálata. Markus (1977) a kognitív pszichológia szemléletének megfelelően határozza meg az ént. Szerinte az *énsémák* az énnel kapcsolatos megismerési általánosítások<sup>35</sup>, azaz olyan információk, amelyek múltbeli tapasztalatainkból származnak, és szervezik, irányítják az énvonatközös információk feldolgozását (Markus 1977:64). Vizsgálatai azt bizonyítják, hogy az énsémák segítik az énnel kapcsolatos információk (ítéletek, döntések) feldolgozását, könnyen kiigazítható viselkedési bizonyítékokat tartalmaznak (*contain easily retrievable behavioral evidence*), a viselkedésnek egy megbízható önvédelmi alapot biztosítanak, vagyis az egyént ellenállóvá teszik az ellentétes információkkal szemben.

Markus (1977) szerint a kognitív struktúráknak (megismerési egységeknek) a legnyilvánvalóbb hatása az énnel kapcsolatos információk *szűrése* és *szervezése*, hiszen valószínűsíthető, hogy az egyének által feldolgozott információk nagy része az énnel kapcsolatos. A szerző az egyént az információ-feldolgozás aktív résztvevőjének tartja. A kutatás tárgya az egyének részvételének a vizsgálata az információ feldolgozásában. Feltételezésének megfelelően az egyén aktív részvétele az információ feldolgozásában az énsémák által valósul meg. Az énsémák a következő sajátosságokkal rendelkeznek:

(1) olyan élethelyzetek, események tapasztalatainak megismerési leképződése (*cognitive representations*), amelyeknek az egyén részese volt élete folyamán; (2) kialakulhatnak ismétlődő viselkedések kategorizálásából és ezek megfelelő értékeléséből; (3) olyan információkból épülnek fel, amelyek a múltból erednek és egyaránt befolyásolják az információk felvételét (input) és leadását (output); (4) kialakulásuk után szelektív mechanizmusokként működnek, így meghatározzák, hogy az információ bekerül-e a pszichés rendszerbe, hogyan szerveződjön, és milyen jelentőséget tulajdonítsunk neki; (5) amikor az egyén ismételt tapasztalatokat él át, a reprezentációk megerősödnek, és ellenállóvá teszik az ént a környezet ellentmondásos vagy változó információival szemben.

Az énsémák az egyén állandósult viselkedésformáinak mentális leképződése: olyan viselkedési-minták reprezentációja, amelyeket az egyén saját magán ismételtén észlelt. A mentális reprezentációk a valós viselkedés-minták általános jegyeit tartalmazzák. A konkrét helyzetekhez kapcsolódó viselkedések egyediek, de mindig tartalmazzák ismétlődő egységeket

---

<sup>35</sup> Cognitive generalizations

is. A *viselkedésminta* a minden helyzetben ismétlődő viselkedési formák leképződése, azaz a jellemző viselkedési-forma leképződése. Az általánosítás segíti az információ gyors feldolgozását.

A szerző hangsúlyozza, hogy a gyakorlati munka szempontjából az énséma jelensége igen fontos. A személyiségpszichológiában alkalmazott jellemvonás (*trait-adjective*) vizsgálatoknál, vagy az önértékelési skála (rangsorolási) feladatoknál valószínűsíthető, hogy egy jól körvonalazott, megszilárdult énséma tükröződik. (Markus 1977:65). Csak a megszilárdult, letisztult énsémák irányíthatják az értékelés, döntés folyamatát és ezáltal a cselekvéseinket. Amikor még nincsenek kialakulva az énsémák, akkor a személy egy önértékelési feladatban nem is jelöli be az adott tulajdonságot. Például ha egy vizsgálati személy nem tartja magát lelkiismeretesnek, akkor nem fogja a lelkiismeretes kifejezéssel jellemezni magát. A kutatók azt feltételezték, hogy ha egy személy kialakult énsémával rendelkezik akkor: (1) képes feldolgozni énvonatkozású információkat az adott területen (viszonylag könnyen értékeli és dönt például a lelkiismeretesség kérdésében); (2) viselkedésével alátámasztja azt a „területet”; (3) képes előrevetíteni viselkedését ezen a területen; (4) ellenáll a saját ismeretének ellentmondó információknak. Azt is feltételezték, hogy ha a személynek kevés a tapasztalata, vagy nem találkozott az adott viselkedésformával, valószínű, hogy nem rendelkezik kialakult, jól körvonalazott énsémával. Ezek a személyek nem is válaszolnak következetesen a vizsgálatokban. A vizsgálatok tapasztalatai alapján a kutatók kimutatták, hogy a sémával rendelkező személyek gyorsabban feldolgozzák a szociális viselkedéshez kapcsolódó információkat, mint azok az egyének, akik nem rendelkeznek énsémával.

A kialakult énsémák megléte a saját empirikus vizsgálatunk szempontjából is fontos, hiszen az írásos önjellemzésekben a diákok csak azokat az énrre vonatkozó kategóriákat nevezhetik meg, amelyekre már van sémájuk, tehát előzetesen tapasztalták azt, hogy melyek az ismétlődő viselkedési formáik, érzelmeik, környezethez való viszonyulásuk.

A *szociális megismerés* alapú megközelítés az 1970-es évek második felétől bontakozott ki. Carlson – Linville (1994) hibridtudománynak nevezik, mivel a szociálpszichológiai és kognitív pszichológiai irányzatokból alakult ki. Ezek alapfogalmait, nézeteit ötvözi, és innen kapta a *szociális megismerés* elnevezést is. A szociális megismerés elmélet szerint az önmagunkról alkotott tudás kognitív módon szerveződik, hasonlóan, mint a többi megismerési terület tudásanyaga. A következőkben bemutatjuk a széles körben ismert *Hierarchikus modellt* és az *Új kötél* modellt.

Az 1980-as évek közepétől a szociális megismerés vizsgálatok a pszichológiai énkutatások meghatározó területévé váltak. Azáltal, hogy sikerült olyan mérőeszközöket kidolgozni, amelyek viszonylag objektív információt szolgáltatnak az egyén önmagára

vonatkozó tudásáról és élményvilágáról, az énkép tanulmányozása a modern kutatások elismert területévé vált (Marsh – Shavelson 1985)

Nézetük szerint az énfogalom egy sokoldalú (*multifaceted*) hierarchikus rendszer (Marsh – Shavelson 1985; Marcus – Nurius 1986; Marsh 1989; Marcus – Kitayama, 1991; Marsh, Parada – Ayotte 2003). „Tág értelmezésben az énfogalom az egyén ön-észlelése.” (Marsh és Shavelson 1985:107). Ez az észlelési rendszer az egyén tapasztalataiból és a környezet értelmezéséből alakul ki. Kialakulását és működését befolyásolja a jelentős másik értékelése, a saját viselkedésünknek tulajdonított attribúció és az „énerősítés”. A hierarchikus szerveződés elvét Shavelson, Hubner – Stanton (1976) énfogalom-modellje alapján alkalmazzák. Shavelson és munkatársai (1976) az angol pszichológiai irányzat által megalapozott intelligencia-modell alapján alkották meg. A Vernon-féle intelligencia modell az értelmi képességeket hierarchikus szerveződésűnek tekinti, amelyben a különböző értelmi képességek az úgynevezett általános intelligencia, azaz a g faktor köré szerveződnek oly módon, hogy a g faktor két nagy részre, és ezek további alcsoportokra oszthatók. (idézi: Marsh – Shavelson 1985:107). A hierarchikus modell (4. számú melléklet M.4.1. ábra) szerint az én további jellemzőkkel rendelkezik:

1. *Többtényezős*: arra utal, hogy az emberek kategorizálják, rendszerezik az önmagukról kapott információkat, amelyek különböző alrendszerekbe, kategóriákba (facets) szerveződnek.
2. Az én *hierarchikusan szervezett*: az egyszerű mozgások, cselekvések egységekbe szerveződnek, az alegységek alrendszerekbe, melyek egymással alá és fölérendelt viszonyban állnak.
3. Az *általános énfogalom stabil*: a hierarchia tetején levő általános énkép viszonylag stabil, és ahogy a hierarchián lefele haladunk az alrendszerek egyre helyzetfüggőbbé válnak.
4. A fejlődés során az énfogalom egyre sokoldalúbbá válik.
5. Az énfogalom egyaránt tartalmaz *énleíró* és *énértékelő* dimenziót.
6. Megkülönböztethetők az alrendszerei, például a teljesítmény énfogalom és a nem teljesítmény énfogalom (Marsh – Shavelson 1985:108.)

A többtényezős, sokoldalú, hierarchikusan szervezett énkép-szemlélet tudományos irányzattá vált. Számos tudóst ösztönzött arra, hogy a modern kutatás követelményeinek megfelelően, az énkép alakulását vizsgálják. Vizsgálatunk szempontjából azért nagy jelentőségű a Marsh – Shavelson (1985) modell, mert a globális énkép fő egységeként említi a nem teljesítmény énképet is. Habár további vizsgálataikban (1989, 2003, 2005) többnyire a teljesítmény énképet tanulmányozzák, mindvégig elismerik a nem teljesítmény énkép fontosságát is.

A továbbiakban három Marsh – Shavelson (1985) által részletesen tárgyalt vizsgálatot mutatunk be:(1) Shavelson – Bolus (1982) teljesítmény énkép struktúrájának vizsgálatát, (2)

Marsh és mtsai (1984) által végzett kisiskoláskori énkép szerkezetének a vizsgálatát és (3) a serdülőkori énkép struktúrájának a vizsgálatát. A kutatások kiindulópontját az a gondolat képezte, hogy az énfogalom hierarchikus szerveződése általánosan elfogadott, de nem egyetemesen. A szerzők célja az volt, hogy alátámasszák a hierarchikus szerveződés elvét, valamint az alegységek különválaszthatóságának és elkülöníthetőségének a tényét.

1. A Shavelson – Bolus (1982 idézi Marsh – Shavelson 1985:110) vizsgálatában a szerzők a teljesítmény énfogalom többtényezős és hierarchikus szerveződését tanulmányozták. Összehasonlították a létező általános énfogalomra vonatkozó modelleket: A Null modellt, Egytényezős modellt, Öttényezős modellt stb. A vizsgálatban 99 hetedik és nyolcadik osztályos tanuló (50 fiú/49 lány) vett részt, akik átlagos családok gyerekei, és általános iskolás diákok voltak. A vizsgálati személyek 50 percig tartó énképvizsgáló teszt-csomagot kaptak. A vizsgálatot először 1980 januárjában végezték el, majd megismételték júniusban. A vizsgálat vezetői az általános énképet (GSC) Piers-Harris WIFM kérdőívvel és a Tenessi Énkép-skálával (TSC) vizsgálták. Az általános teljesítmény énképet és alegységeit (az angol nyelv teljesítmény énképet, a matematikai énképet, tudományokra vonatkozó énképet) a Michigan képességre vonatkozó énkép skálával mérték. A faktoranalízis alkalmazásával azt vizsgálták, hogy a kapott eredmények melyik elméleti modellel magyarázhatók a leginkább. Minden művelet elvégzése után azt találták, hogy leginkább a többtényezős, hierarchikus modellbe illeszthetőek az eredmények, azaz a teljesítmény énkép hierarchikus szerveződésű és további jól elkülöníthető, körülhatárolható alegységekre bontható, mint például a vizsgált matematika, tudomány és angol teljesítmény énkép. Nem vizsgálták a nem teljesítményre vonatkozó énképet és az énkép fejlődésbeli változását.

2. Marsh és mtsai (1984 idézi Marsh – Shavelson 1985:110) a kisiskoláskori énkép szerveződését tanulmányozták. 662 tanulóval töltették ki a SDQI (*Self-Description Questionnaire*) énkép vizsgáló kérdőívet. Második, harmadik, negyedik és ötödik évfolyamos diákok válaszait dolgozták fel. Évfolyamokra lebontva vizsgálták az énkép összetevők szerveződését, a változásokat, illetve az állandóságot:

A vizsgálat *céljai*: (1) Azonosítani a hét fő énkép tényezőt, mint például külalak, fizikai képességek, kortársakkal való kapcsolat, szülőkkel való kapcsolat, olvasás, matematika, a tudományok; (2) megtalálni azokat az énkép-összetevőket, amelyek mind a négy évfolyamon ismétlődnek; (3) kimutatni, hogy az énkép-összetevők differenciálódnak az évek előrehaladtával; (4) igazolni az összetevők hierarchikus szerveződését.

Az SDQI kérdőív a hét énkép faktornak megfelelő 4-4 itempárt tartalmaz, így minden egyes faktort 8 kérdés mért. Az SDQI kérdőívvel mind a négy évfolyamon sikerült azonosítani a hét énkép-faktort. A negyedik és ötödik évfolyamon a különböző tényezők jól elkülönültek,

azonban a második és harmadik évfolyamon a teljesítmény énkép összetevői összerosódtak. A statisztikai eredményeknél a kisebb évfolyamokon a faktorok közötti korreláció magasabb volt, míg a felsőbb évfolyamokon fokozatosan csökkent, azaz jobban elkülönültek egymástól a tényezők; igazolták, hogy az énképet alkotó tényezők hierarchikusan szerveződnek.

Összességében eredményeik igazolták az eredeti hierarchikus modell szerinti elrendeződés elvét, azonban a részletes vizsgálatok eredményei azt is jelzik, hogy az énképet alkotó tényezők rendeződése bonyolultabb, mint ahogy azt eredetileg elképzelték. A kutatók szerint léteznek elsősorban szervezett és magasabb rendűen szervezett tényezők. Statisztikai műveletek alkalmazásával vizsgálták az egyes faktorok egymáshoz való viszonyát is. Az eredmények szerint idővel az egyes tényezők egyre jobban differenciálódnak és egyre komplexebb rendszert alkotnak.

3. A serdülőkori énkép-struktúra vizsgálata Marsh és munkatársai (1984 idézi Marsh – Shavelson 1985:115)

A kutatók azt vizsgálták, hogy a kisiskolásoknál kapott szerveződés-forma megmarad-e serdülőkorban, és ennek megfelelően jellemző-e a serdülőkori énképre a hierarchikus szerveződés. A serdülőkori vizsgálatokhoz továbbfejlesztették az SDQI kérdőívet, így lett SDQII és SDQIII változat is. Az SDQIII kérdőív 7-ről 11 változóra bővült és tartalmazott három nyílt kérdést is (a vallásosságra, az őszinteség-becsületességre, valamint a függőségre vonatkozóan). Az első SDQI változat kortársakra vonatkozó itemét felbontották két újabb változóra: azonos nemű kortársak, ellentétes nemű kortársak. Még hozzáadták az érzelmi stabilitás, problémamegoldás/kreatív gondolkodás és az általános énkép változókat is (ez hasonló a Rozenberg-féle önértékelő skálához).

Egy ausztráliai katolikus leányiskola diákjaival végzett vizsgálatban 296 tizenegyedik osztályos lány töltötte ki a kérdőívet (átlagéletkor 16,2 év). Az eredményeket faktoranalízisnek vetették alá és azt találták, hogy a különböző énkép-tényezők közötti korreláció alacsony, és sokszor nem is szignifikáns. Az énkép összetevők elrendeződése már nem hasonlít a kisiskoláskori szerkezetre, szinte teljesen eltűnik a hierarchikus jelleg, annak ellenére, hogy a különböző faktorok jól elkülöníthetők és léteznek. Tehát a továbbra is sokoldalú, többtényezős az énkép, de már nem hierarchikus szerveződésű.

Saját empirikus vizsgálatunk szempontjából az énkép-összetevők elkülönítése és azonosítása, az életkorok szerinti vizsgálatok jelentősek, hiszen a nem teljesítmény énkép-összetevőket életkorok szerint is vizsgáltuk. Az önjellemzések nem alkalmasak az énkép-összetevők szerkezeti sajátosságainak megállapítására, de alkalmasak más énkép-összetevők azonosítására is, mint például személyiségvonások, érdeklődések, amelyek az SDQ kérdőív segítségével nem voltak azonosíthatók.

Hattie (2004) *Új kötél modellje (The New Rope Model)* ötvözi a különböző többtényezős elméletek szemléletét és újszerűen írja le az énképösszetevők rendszerét. A szerző célja, hogy empirikus vizsgálatokra támaszkodva új felfogást hozzon az énfogalom meghatározásában. Az új gondolat szükségszerűségét azzal indokolja, hogy az 1980-as-1990-es évek kiemelkedő vizsgálatai (Marsh – Shavelson 1985, Shavelson – Bolus 1982) nem magyarázzák meg kellőképpen az énfogalom működését, vagyis az eredmények egy része ellentmondásos. Összegzi a kutatások eredményeit, és ezek hiányosságaiból kiindulva mutatja be a Kötél-modellt. Hattie (2004) szerint nem kétséges, hogy a legnagyobb hatást az énfogalom kutatásra a Shavelson többdimenziós hierarchikus modellje jelentette. Jelképesen az én szerkezetét egy kötélhez hasonlítja (4. számú melléklet M.4.2. ábra). A Kötél-modell megalkotásánál Wittgenstein premisszájából indul ki, mely szerint a kötél erősségét az adja, ahogy a szálak egymásba fonódnak és nem az, hogy egy szál végigfut a kötél hosszán.

A szerző szerint az énről való ismereteink oly módon szerveződnek tudásrendszerünkben, ahogy a szálak összefonódnak a kötélben. A rostok egymást erősítve szálakat alkotnak, a szálak összefonódásából zsinór lesz, a zsinór összefonódása kötelet alkot. Hattie (2004) szerint a modell előnye, hogy az énfogalom egységei nem egymástól elkülönült, merev részek, hanem hatnak egymásra, erősítik, befolyásolják egymás tartalmát, és ez által egy rugalmas rendszert alkotnak. A modell további erőssége, hogy megmagyarázza, hogy az egyén hogyan szelektálja, módosítja és értelmezi az önmagunkról észlelt információkat. Ezek nem csupán egy egység és aldimenzió együttest alkotnak, hanem olyan stratégia és folyamat együttest hoznak létre, amelyek az egybefonódó rostokhoz hasonlóan szálakat, a szálak pedig fonalakat alkotnak. A szerző nézete szerint a továbbiakban az énnel kapcsolatos vizsgálatok sokkal inkább az egybefonódás folyamatára, irányára és erősségére kellene, hogy irányuljanak, ugyanis ezek által az idő, tér és kultúra hatásai inkább körvonalazhatók.

Az új Kötél modell segíti a kognitív pszichológiai vizsgálatok eredményeinek egy rugalmas rendszerbe való elhelyezését és az énhöz kapcsolódó fogalmak megértését. A kötél modell szerint az énnel legalább három szintje van (M.4.1. táblázat). Az első szinten olyan, az énfogalomhoz kapcsolódó, motívumok vannak, mint például az önellenőrzés (*self-verification*), önerősítés (*self-enhancement*), önvédelem (*self-protection*). A második szinten sajátos irányultságok/beállítódások, diszpozíciók találhatók, amelyek biztosítják az önmagunkról való tudásunk állandóságát. Néhány példa: énhatékonyság (*self-efficacy*); teljesítmény vagy tanulási beállítódás (*performance or learning orientation*); bizonytalan személyes kontroll (*uncertain personal control*); kudarcból való félelem (*fear of failure*); szorongás (*anxiety*). A harmadik szinten specifikus stratégiák (*specific strategies*) helyezkednek el, amelyek a motívumokhoz kapcsolódva értelmet adnak az énnel. Példák: énképességihiány (*self-handicapping*); elvárás-

szabályozás (*regulation of expectations*); perfekcionizmus (*perfectionism*); társas összehasonlítás (*social comparison*); önmonitorizálás (*self-monitoring*) (Hattie 2004). Az Új Kötél modell alap gondolata tükröződik a diákok önjellemzéseiben, hiszen minden jellemzésben sajátos módon szerveződnek a különböző énkép tartalmak, ezért jöhet létre annyi különböző változat.

Kutatásunkban ötvöztük a humanisztikus és kognitív szemléletet. Abból a felismerésből indultunk ki, hogy a gyakorlati nevelői munkában szükség van a diákok megismerésére és a tanulók önismeretének a segítésére, ugyanakkor az empirikus eredmények birtokában tudatosabban lehet ezt tenni.

## 5. A kisebbségi közösségek iskolái

### 5.1. Az anyanyelven tanulás és továbbtanulás sajátosságai, korlátai, lehetőségei

A fiatalok erkölcsi fejlődését, önmagukhoz, családtagjaikhoz és a társaikhoz való viszonyulását, valamint a felnőtt társadalom magatartását az határozza meg, hogy milyen élet-értékeket követnek. Az erdélyi magyarságnak mindig megtartó erőt jelentett a szülőföld és embertársak szeretete, a nemzetiségi öntudat, a vallásos hit (Gereben 2007). A kultúrának az emberek, közösségek életében érték közvetítő szerepét hangsúlyozza Albert –Lőrincz (2011), hiszen értelmezésében a kultúra az ember és az emberi közösségek legmagasabb rendű teljesítménye. A kultúra mindaz, amit az ember vagy egy közösség valaha is alkotott, létesített, létrehozott, saját képessége, hajlama, tehetsége, tudása és tapasztalata segítségével. „A kultúra hagyományozott köztudat, a társadalom vitalitását és önazonosságát szavatolja térben és időben. A kultúra a köztudatban testet öltő szellemiség, amelyet adott korban, adott közösség, a magáénak tekint, és mint ilyen meghatározza közösségi identitásának arcélét”. (Székely János 1995 In. Albert-Lőrincz 2011:27)

A kisebbségi létben az anyanyelvnek kiemelt szerepe van az identifikációs tényezők között. A Kárpát –medence több országát átfogó vizsgálati tapasztalatok alapján „... a magyar családok domináns nyelve túlnyomó többségben az anyanyelv, és ez többé-kevésbé a baráti körre is elmondható.” (Gereben 2007:28). A szerző szerint a közép-európai magyar kisebbségek anyanyelve inkább csak a társadalmi élet szűkebb köreiben, a családban és a baráti körben örvend széleskörű használatnak, míg a nyilvánosság egyéb fórumain, mint például a hivatalokban, munkahelyen már háttérbe szorul.

Vizsgálatunkban rámutatunk, hogy Erdélyben ez a megállapítás árnyaltabb értelmezést kap, amennyiben figyelembe vesszük a magyarul tanuló diákok alapján elkülönített régiókat: szórvány, átmenet, tömb. Ugyanis csak a szórványra érvényes ez a megállapítás, és az átmeneti régió egy részére. A tömbben élő magyarok a családon és baráti körön kívül a szomszédokkal és a munkahelyen is többnyire magyarul beszélnek. Gergely (2012) szerint a kisebbségi helyzetben a kétnyelvűség valamilyen formában eleve adott, ezért a tanulók (oktatás) társadalmi háttérének vizsgálatában, a klasszikusnak számító változók mellett önként adódik a nyelvi környezet vizsgálata.



A 2006-2007-es tanévben lebonyolított országos hatókörű anyanyelvi képességvizsgálatok keretén belül vizsgálták az anyanyelv használatát a szűkebb és tágabb családban (rokonokkal), valamint a tágabb környezetben (barátokkal és szomszédokkal). A vizsgálatban összesen 2953 romániai magyar tanuló vett részt a negyedik, ötödik, nyolcadik és tizenkettedik évfolyamról. Gergely (2014:86) szerint „A diákok nyelvi környezetét illetően az adatok azt mutatják, hogy elsősorban azok tanulnak magyarul, akik eleve magyar családban élnek, a mintába került végzősök 93,8%-a ugyanis magyarul beszél a családban, és a tanulóknak mindössze 6,2%-a származik román, vagy kétnyelvű családból.” A rokonságra is érvényes, hogy nagyrészt a magyar a kommunikáció nyelve, a diákok több mint háromnegyede kifejezetten magyarul beszél a rokonaival és kevesebb, mint egynegyede használja a román nyelvet is a rokonokkal való kommunikációban. Baráti körben a diákoknak több mint fele beszél magyarul, és 43,4%-uk kétnyelvű vagy egynyelvű román a baráti köre. A szomszédokkal való kommunikációban jelenik meg legnagyobb mértékben a román nyelv használata. A hétköznapi interakciók nyelve és a továbbtanulási szándék között nem mutathatók ki szignifikáns különbségek (Gergely 2014).

A 2009-2010-es tanévben végzett olvasási és szövegértés vizsgálat keretében szintén vizsgálták a diákok mikrokörnyezetében beszélt nyelveket, az erdélyi magyar hetedik és tizenegyedik diákok körében. Országos szintű összesítésben a következőket találta: a hetedikesek 96,2%, a tizenegyedikek 93,3%-a kizárólag a magyar nyelvet jelölte meg a családi kommunikáció nyelveként. A rokonokkal a hetedikesek 82,2%-a, a tizenegyedikek 79,8%-a beszél magyarul. A rokonokkal, a barátokkal és a szomszédokkal beszélt nyelv szignifikánsan összefügg a régiókkal. A román nyelv használata mindhárom esetben nő a tömbtől a szórvány felé haladva mind a hetedikesek, mind a tizenegyedikek körében (Gergely 2012).

Az anyanyelvhasználat kérdése felveti az anyanyelven való tanulás és továbbtanulás kérdését. Az romániai magyar oktatásra vonatkozó adatok hiányossága miatt nem számítható ki pontosan, hány magyar gyermek tanul tovább román tannyelvű iskolában, de feltételezhető, hogy a magyar oktatásban a tanulói létszám ciklusonkénti csökkenését fokozza a román oktatásba való átíratkozás. Murvai szerint a 2003/2004-es tanév nyolcadikos végzettjeinek 56%-ka iratkozott be a középfokú oktatásba, s ez 14,7%-kal kisebb, mint az országos arány (Muruai 2004). Erdei a 90-es évek 65%-os továbbtanulási arányára támaszkodva hasonló eredményhez jut (14%). Számításai szerint azt valószínűsíti, hogy a magyar fiatalság az országoshoz hasonló továbbtanulási arányban kerül be a középfokú oktatásba, így feltételezhető, hogy 14% románul tanul, 35% pedig lemorzsolódik (Erdei 2004:5).

A jelzett folyamatokból levonható következtetések szerint a népesség csökkenése némileg ellensúlyozódhat a továbbtanulási arány lassú növekedésével. Ennek a folyamatnak kedvez a 2003/268-as törvénymódosítással 17 szabályozott iskolastruktúra, amely a kötelező oktatás felső határaként a 10. osztályt jelöli meg (az eddigi 8 évfolyam helyett), ugyanakkor egy kiegészítő év beiktatásával lehetővé teszi, hogy a szakoktatásban tanuló gyermekek átiratkozhatnak a középfokú oktatás felső szakaszára (XI-XII. osztály).

## **5.2. A környezeti tényezők hatása és az iskola szerepe- az identitás formálódásában**

Az iskola mint kulturális és szocializációs intézmény csak a modernizáció során, az általános tankötelezettség bevezetése után vált tömegintézménnyé. Több funkcióval rendelkezik: társadalmi funkciók (kultúra, értékek őrzése, átadása); pedagógiai funkciók (a személyiség fejlesztése, felkészülés a felnőtt életre); antropológiai funkciók (módosítja a gyerekkort, az egyéni gondolkodást) (Vajda–Kósa 2005). Az oktatási rendszer működése politikai- ideológiai döntések függvénye, ugyanakkor az iskolarendszer működése alapvető és átfogó hatással van a társadalmi-politikai viszonyokra.

Az iskola legfontosabb szerepe, hogy átmenetet képez az egyén és közösség között, hiszen biztosítja az egyén számára, hogy fokozatosan kialakuljon a kapcsolat az informális család és a bürokratikus és hierarchizált modern társadalom között. Vajda–Kósa (2005) szerint az iskola a szülőktől való leválás első intézményes eszköze.

Serfőző–Somogyi (2005) az iskolát az intézményi jellege mellett szervezetnek is tekinti, mert a tagjai egy vagy több átfogó, közös cél érdekében működnek. Kozma (2001) szerint az iskolai szervezet a pedagógusi és tanulói szervezetek egybeépüléséből alakul ki. Ezen kívül tagjai között munka- és felelősség-megosztás van, az alkalmazottaik együttműködve, összehangoltan tevékenykednek, a feladatok és felelősség megosztása révén különböző szerepek alakulnak ki és struktúrájukban megragadhatók bizonyos hierarchikus viszonyok (beosztottak, vezetők).

Az iskolai (és óvodai) szervezetek elsődleges szerepe a kulturális értékek átörökítése, áthagyományozása, ezért kulcsfontosságú a társadalmi és nyelvi szocializációban kifejtett pozitív hatásuk. Péntek (2004) szerint a nyelv eszköze, médiuma a nevelésnek, a szocializációnak. Nem etnikai sajátosság, vagy kisebbségi „hóbort” az, hogy a nyelv az ismeretszerzés és ismeretközvetítés megkerülhetetlen eleme, és erre a legalkalmasabb a beszélő elsődleges nyelve, vagyis az anyanyelve. A nyelv tárgya is a szocializációs folyamatnak, hiszen

meg kell tanulni, abban is szocializálódni kell. A szerző szerint a nyelvbe való sikeres belenevelődés a sikeres szocializálódás feltétele is. A nyelv maga is nevel, hiszen befolyásolja a gondolkodást, inspiráló, fejlesztő hatása van. A nyelv értékeit közvetíti és cselekvésre ösztönöz, és ebben az intézményes oktatásnak meghatározó szerepe van. Az oktatás intézmény az első nyelvnek, az anyanyelvnek egy olyan változatát közvetíti és követeli meg, amely szabályozottabb, formálisabb, mint a családban használt nyelv (Péntek 2004).

Az iskola intézményén belül a munkavégzés autonóm, elszigetelt, mivel a csoportszoba, az osztályterem ajtaján belül a pedagógusnak önállóan kell megoldania a helyzeteket. Más szervezetek sajátosságaitól eltér abban is, hogy a pedagógusnak fontos „munkaeszköze” a saját személyisége, ezért külön figyelmet igényel ennek „karbantartása” is. Munkája során minden pedagógus vezető feladatokat is ellát, ezért fontos tényező a nevelési-oktatási intézményekben a vezetés minősége. Az iskolák szabadsága részben korlátozottabb, mint más szervezeteké, mert a társadalmi értékek, és a mindenkori politika által erősen meghatározottak célkitűzései, funkciói. Más szempontból pedig nagyobb a szabadságuk, mert kevésbé függnék eredményeik minőségétől, kevésbé befolyásolja túlélési esélyeiket a piac, mint mondjuk egy termelő vállalatnál (Serfőző – Somogyi 2005).

A pedagógus és a gyermek, a tanuló közötti viszony sok tekintetben eltér más szakemberek ügyféllel való kapcsolatától, így a nevelés-oktatás folyamán megvalósuló pedagógus–gyerek kölcsönhatás alapvetően befolyásolja a tanulók eredményességét. A tanulók teljesítményét, valamint a tanár–diák kapcsolatot kedvezőtlenül befolyásolja az, ha túl gyakori a tanárok váltása. Széll (2014) szerint a tanári kar fluktuációja, az iskolát elhagyó pedagógusok magas aránya a tanulók teljesítményének jelentős romlásához vezet. „A tanári állomány nagy mozgása az esetek többségében arra utalhat, hogy valamilyen okból kifolyólag – alacsony presztízs, széthúzás stb.– a tanári kar nem teljesen egységes. Az új állomány megfelelő kialakításához, összezsírozásához pedig idő kell, amely – jó esetben csak átmeneti – periódus alatt a pedagógiai munka eredményessége nagymértékben csökken.” (Széll 2014:341).

Az iskolai teljesítmény és a származás, a szocio-kulturális háttér közötti szoros összefüggést hangsúlyozzák azok a kutatások, amelyek szerint a családi háttér befolyásolja a továbbtanulást is, annak irányát és az elérhető legmagasabb iskolai végzettséget. (Gaszó 1976, Ferge 1980, Bourdieu 1998) A kulturális környezeti hatásnak és a családi származásnak meghatározó szerepe különösen a középfokú továbbtanulási döntésekben mutatkozik meg, mivel befolyásolja annak irányát (Bukodi 2000), ugyanakkor még a felnőttoktatásban is kitapinthatók ennek nyomai (Engler 2014, 2015).

A szociokulturális tényezők az oktatásban az iskolai pályafutás esélyeit leginkább meghatározó összetevők. Az elégtelen tanulmányi eredmények miatt bekövetkező évisméltlések

háttérben gyakran a többszöri iskolaváltás, a családtól való távollét, a megszokott társas közeg váltása, kollégiumi férőhely hiányának következtében a napi ingázás, a tanulási motiváció hiánya, a szülői támogatás hiánya, a felgyülemlett kudarcok állhatnak (Bánkúti–Horváth–Lukács 2004).

Az iskolai pályafutás alatt jelentős különbség tapasztalható a fiúk és lányok teljesítményében. Coleman (1974) több ezer középiskolás diák vizsgálata alapján kimutatta, hogy a lányok szignifikánsan többet olvasnak, mint a fiúk, tehát a kulturális tőkéjük meghatározóbb értékkel bír. DiMaggio (1998) a kulturális tőkét mérő tevékenységek vizsgálataival arra hívta fel a figyelmet, hogy a lányok aktívabbak a fiúknál, ezért nagyobb kulturális tőkével rendelkeznek és a kulturális reprodukció jellemző rájuk, míg a fiúk nagyobb kulturális mobilitásra tehetnek szert, a kulturális tőke emelésével. A szerző a nemek közötti eltérések okát az különböző nemi szerepfelfogásban látja, mivel a karrierszemlélet inkább a fiúkat jellemzi. A lányokra a kulturális újratermelődés jellemző, amely a házassági piacon történő sikerességüket segíti elő.

Az iskola szerepe a gyerekek szocializációjában vitathatatlan, azonban az oktatási intézmény minőségi mutatói (szervezettség, ésszerű és rögzített működési szabályok, színvonalas oktatói, nevelői tevékenység) határozzák meg, hogy az iskola szocializációs szerepe milyen mértékben hatékony. A rosszul szervezett, követhetetlenül változó szabályok alapján működő oktatási rendszerben mind a tanár, mind a diák kiszolgáltatott, és menthetetlenül az iskola szereplői közötti kapcsolat kiüresedéséhez vezet (lásd később a tanárok megítélését a 8.2. alfejezetben).

### **5.3. A segítői nevelés szerepe a kisebbségi tanulók személyes és szociális kompetenciáinak a fejlesztésében**

Nagy (1995) az ember fejlesztő szocializációját, nevelését, oktatását, képzését a személyiségfejlődés segítésének nevezi. Ez megfelel a tág értelemben vett nevelés fogalmának, amely a személyiség fejlődésének segítése. A szerző szerint a társadalomban tapasztalt gazdasági, a kereskedelmi, értékrendi változások szükségessé teszik a nevelési feladatok újra fogalmazását, mivel a globalizációs folyamatok az egyes társadalmak sajátos kohéziós értékrendjének fellazulását idézik elő. „A nevelés tartalmi feladatait hagyományosan a szituációkból, mintákból, tapasztalatokból, az ismeretekből, értékekből, a tanulást szolgáló tevékenységekből származtatjuk. Az egyre bonyolultabbá váló, gyorsan változó világunkban ez a kiindulás egyre problematikusabbá válik. E helyett a személyes, a szociális és a kognitív

kompetenciát, valamint a speciális kompetenciák alapját képező alkotóképességet és tehetséggondozást jelöltük meg a nevelés alapvető tartalmi feladatául.” (Nagy 1995:196) A segítő nevelés sajátosságai a gondoskodás, törődés, a gyerekszeretet, amelyek a tanuló védelmére, segítésére, a tanulóval való együttműködésre készítetnek.

Tókos (2009) is azon társadalmi kihívásokra hívja fel figyelmet, amelyek az oktatást is érintik. A társadalmi változások az új pedagógiai paradigma kialakulását hozták magukkal, melynek jellemzői: a használható tudás szerepének a hangsúlyozása, a tanulási folyamat középpontba helyezése, az önállóan irányított tanulásszervezés prioritása, a tanuló felelősségvállalása saját tanulásáért, építés az élettapasztalatokra, olyan képesség- és készségtár megléte, amely elősegíti a mindennapi gyakorlati élethelyzetekben való eligazodást és a hatékony döntést, a személyes célok elérését szolgálja, ugyanakkor szociálisan is értékes. „Mindennek alapját kétségtelenül egy sajátos önismereti kultúra képezheti, melynek legfontosabb elemei az önfejlesztési képesség, az önmenedzsment, tudásmenedzsment alapjainak elsajátítása, hatékony önszabályozó stratégiák megismerése és alkalmazása, a sikeres önmegvalósítás és együttműködés képességének kialakítása.” (Tókos 2009:178.)

Neveléstudományi szempontból az oktatás, nevelés feladata az egzisztenciális kompetenciák szükséges fejlettségi szintjeinek a feltárása és a szintek elérésének segítése. Az új pedagógia szemléletében az oktatás folyamata kibővül a kognitív kompetencia fejlődésének segítségével, a nevelés folyamata pedig a személyes és szociális kompetencia fejlődésének a segítségével. (Nagy 2010a, 2010b).

Iskolahelyzetben a diákok személyiségének a megismerése és a tanár saját személyiségének a megismerése egymástól kölcsönösen függő és egymást feltételező jelenség. A pedagógus saját személyiségismerete és fejlődése segíti a diákokkal való pozitív kapcsolat kialakítását, amely alapfeltétele a hatékony ismeretátadásnak. (Kádár – Szarvas 2002:172.). Vajda (2005: 334.) szerint „[...] a jó pedagógusok mindig saját személyiségükkel, nem pedig valamiféle magukra erőltetett szerep segítségével vesznek részt a helyzetek megoldásában.” A tanulók személyiségjegyeinek ismerete támpontot nyújt viselkedésük megértéséhez, és teljesítményük értékeléséhez is. A nevelő célzatú személyiség-megismerés során a személyiség lényeges jellemzőire kell összpontosítani a figyelmet. Törekednünk kell a „mozaikszerűség” elkerülésére. Koncz (2004 182. o.) szerint ezt úgy lehet elkerülni „[...] ] ha az egyes jelentősnek tartott pszichikus folyamatokat, állapotokat, tulajdonságokat kölcsönös összefüggésükben, a személyiség egységében szemléljük, ha az egyes konkrét cselekedetek, lelki folyamatok, hangulatok mellett és mögött minden esetben keressük a személyiség egészével összefüggő tipikus vonásokat is.” A gyermekismeret egyik alapelve értelmében a fejlődésben levő személyiség megismerése feltételezi a pozitív tulajdonságok *meglátását* és *meztalálását*. Erre

támaszkodva segíthetjük a tanulókat abban, hogy leküzdjék a fejlődésüket akadályozó negatív személyiségvonásaikat.

A didaktikai helyzetből adódóan kézenfekvőbb és járhatóbb út a pedagógusok által kezdeményezett érdeklődés a diák valódi, reális jellemének a megismerésére. Ezt elősegíti a serdülők természetes igénye személyiségük megismerésére és az identitásuk formálására. (V. Komlósi 2002). A pedagógus részéről érkező kezdeményezés megfelelő mederbe kanalizálhatja az önismereti próbálkozásokat és elősegítheti ezen folyamatnak az újszerűségéből a természetessé való átalakulását.

A segítői nevelés feladata a minél reálisabb önismeret kialakítása, amely a pedagógus, a szülő, a gyermek és az iskolapszichológus együttműködést feltételezi. Balogh és Gergencsik (1999) szerint az iskola feladata az oktatás mellett az egészséges, kiegyensúlyozott személyiség kialakítása, a „szabad választásra” való felkészítés. Az iskolapszichológus feladata a szülőkkel és pedagógusokkal való együttműködés a pszichológiai kulturáltság megalapozása, az önelégedettség és önbizalom helyreállítása, növelése érdekében. A meleg, biztonságos család alapvető szerepet tölt be a gyerekek pozitív énképének kialakításában, az önazonosság érzés kialakulásában.

Nagy (1994, 2010b) a pedagógia nézőpontjából értelmezi az én fogalmát. Megkülönbözteti az én-t és az éntudatot. „A magyar nyelvben a „self”-nek az „ön-“ összetételi előtag felelne meg, de ez önállóan nem használható, mivel az „ön” magázó személyes névmás. Ezért alakult ki az a megoldás, hogy a „self”-et az „én” szóval jelöljük, az összetételekben viszont néhány kivételtől eltekintve az „ön “ előtagot használunk, mint például önismeret, önértékelés stb.” (Nagy 1994: 6). Az én (self) kifejezés az embert magát, az egyént, mint önreflexív lényt jelöli. Az önreflexív viselkedés az önreflexív képesség és az éntudat (self-concept) által valósul meg. Az éntudat önismeretek és önmotívumok tanult rendszere.

Nagy (1994, 1996, 2000) az éntudatot, Marsh és Shavelson (1985) alapján, szintén hierarchikus sok összetevős rendszernek tekinti (5. számú melléklet M.5.1. ábra). A hierarchia csúcsán a globális, a központi éntudat áll, amely az egész éntudat legszilárdabb, legkevésbé változékony komponense. Ez az azonosságtudat, az identitás alapja. Alegységei a személyes azonosságtudat, valamint a szociális azonosságtudat. Nagy (1994, 1996, 2000, 2010b) szociálpszichológiai énkutatások eredményei alapján, a harmadik szinten nyolcféle éntudattartalmat határoz meg (5. számú melléklet), melyek mindegyike az alsóbb szinteken további összetevőkre bomlik.

A *személyes éntudat* alegységei a tárgyi éntudat, a biológiai éntudat, az érzelmi éntudat, a kompetencia éntudat. A *tárgyi éntudatot* a kognitív hálózat valamely tárgyakhöz, szimbólumokhoz, tulajdonhoz való viszonyunk ismerete alkotja. A *biológiai éntudat* alapvető

összetevője a test formai megjelenése. A testünkhöz (például arc, alak, kövérség, soványság,) és az esetleges testi fogyatékoságokhoz való viszonyulásunk fontos szerepet játszik életünkben. Az *érzelmi éntudat* önmagunk érzelmi életének ismeretét és önminősítését jelenti. A *kompetencia éntudat* vagy tanulmányi éntudat (academic self-concept): személyi, speciális és szakmai kompetenciánk önismerete és önminősítése.

A *szociális azonosságtudat* összetevői: a személyközi éntudat, a rangsor éntudat, hovatartozási éntudat, a szociális kompetencia éntudat. A *személyközi éntudat* az interperszonális kapcsolatainak önminősítése. Az egyén konkrét kapcsolatainak (mint például baráti, házastársi, munkatársi, rokoni) önismeretéből és önminősítéséből, valamint minták, szabályok ismeretéből származik. A *rangsor-éntudat* a társadalmi hierarchián elfoglalt hely, valamint a kiérdemelés és megtartáshoz kapcsolódó önismeret és önmegítélés. A *hovatartozási éntudat* annak önismerete, hogy mely nemzethez, néphez, etnikumhoz, csoporthoz tartozunk. Ennek alapján alakul ki az nemzeti identitástudat. A *szociális kompetenciátudat*: a szociális motívumaink (attitűdök, meggyőződéseink, előítéleteink, erkölcsi értékrendünk), szokásaink, készségeink, képességeink önismerete és önminősítése. A harmadik szinten lévő éntudat-tartalmak már nagyon változékonyak és ideális esetben már csak kevésbé befolyásolják a viselkedést. Szélsőséges esetben előfordulhat azonban, hogy egy-egy alsóbb szinten lévő komponens domináns szerepűvé válik a központi éntudat alakulásában, ez pedig az énkép torzulását okozhatja (Nagy 2000).

Nagy (2000:15) szerint az éntudat-hierarchia specifikus, alsóbb szintjeiről bármely összetevő a hierarchia csúcsára emelkedhet és a személyiség alapvető jellemzőjévé, a viselkedésszabályozás domináns tényezőjévé válhat. „Ebben nyilvánulnak meg az emberi személyiségfejlődés, éntudat-fejlődés, szinte korlátlan változatosságának előnyei és veszélyei, a szocializáció, a nevelés mérhetetlen felelőssége.”

A személyes, a szociális, a globális azonosságtudat az éntudatnak azokat a jellemzőit, „jegyeit” egyesíti, amelyek által önmagunkat meghatározzuk. Ezáltal önmagunkat valamely típusba soroljuk be közös jegyek alapján, a specifikus jegyek által pedig mindenki mástól megkülönböztetjük magunkat. A jegyek között léteznek *külsődlegesek*, például: arcunk, nevünk, nemünk, a rassz, amelybe tartozunk és *tartalmiak*, például foglalkozásunk, vallásunk, valamely különleges képességünk. A tartalmiakhoz tartoznak a személyes (hobby, szenvedély) és a szociális (családi élet, gyereknevelés, közösségi tevékenység).

A Nagy-féle éntudat-struktúra abban mutat hasonlóságot a Marsh és Shavelson (1985) modellel, hogy nem különböztet meg egy, a felsőbb szinten lévő tanulmányi énképet. A tanulási énképhez legközelebb ebben a modellben a kompetencia éntudat áll, amely „saját személyi, szakmai, és kognitív kompetenciánk önismerete és önminősítése.” (Szenczi 2008:109). A

motivációkutatás egyik kiemelt területe a tanulással kapcsolatos motívumok rendszerének szerveződése, működése. A kognitív motívum „az érdekértékelés és az érdekeltségi döntés viszonyítási alapja” (Nagy 2000:129). Annak érdekében viszont, hogy a tanulmányi szempontból fontos motívumokat fejleszteni tudjuk, fel kell térképezni, hogy melyek ezek a motívumok, illetve, hogy hogyan alkotnak rendszert (Szenczi 2008:110).

Nagy (1994:8) szerint az én a viselkedés szabályozását szolgálja. „Az én alapfunkciója az elsődleges viselkedésszabályozásra ráépülő másodlagos viselkedésszabályozás.” Az elsődleges szabályozás biológiai jellegű. Az embernél a tanulás révén kialakul a másodlagos egység: önreflexív képesség és az éntudat rendszere. Az én mint tanult rendszer, eszköz szerepet tölt be az egyén és a társadalom közötti gyors és mélyreható kapcsolat szabályozásában, azaz segíti az alkalmazkodást. „Az én specifikus életfunkciója, hogy a másodlagos viselkedésszabályozás által lehetővé tegye az egyén és a csoport közvetett, helyzetfüggetlen döntéseit, viselkedését, ami a direkt, helyzetfüggő viselkedésszabályozáshoz képest lényegesen hatékonyabb magatartást, tevékenységet, adaptivitást, gyorsuló fejlődést eredményez, ugyanakkor a realitástól való elszakadás, önpusztítás veszélyét hordozza.” (Nagy 1994:8).

Az énfunkciók az önreflexív képességek által valósulnak meg, mint például az *önellátó kulcskompetencia*, *önvédő kulcskompetencia*, *ön(én)szabályzó kulcskompetencia*, és az *ön(én)fejlesztő kulcskompetencia*. Az új pedagógia szemléletében ezen képességek fejlesztése szükségszerű (Nagy 2010a, 2010b).

A neveléstudományi szemlélet bemutatásával hangsúlyozni kívántuk a pszichológiai kutatási eredményeinek a nevelés-oktatás területén való alkalmazhatóságát. Ahogy a szerzők is megfogalmazták, a pszichológiai alapból indultak ki és az alkalmazás, szemléletváltás fontosságát hangsúlyozzák. Rendkívül fontos, hogy az empirikus kutatások eredményeit alkalmazni tudjuk a gyakorlati-nevelési munkában. A pedagógiában megfogalmazódott az önismereti gondolkodás kialakításának fontossága és a „hogyan valósítsuk meg” konkrét kérdés.



## 5.4. Az identitás és az önreflektív gondolkodás empirikus vizsgálatára alkalmazott módszerek, eljárások, technikák

Kulcsár (1988) szerint az énfogalom vizsgálata jelentésmérés: az én jelentéstartalmát legkézenfekvőbb módon a személy önmagára vonatkozó kijelentései tükrözik. A reál- és természettudományokban alkalmazott mérőeszközök segítségével egyre pontosabb adatok nyerhetők a fizikai, testi jelenségek tanulmányozásához. Ennek hatására nőtt az igény a pszichikai jelenségek mérhetőségére is, így az 1950-es évektől elindult az énfogalom mérése (Linville – Carlston 1994).

Az *önjellemezés* vagy *személyleírás* külső és belső tulajdonságokról készített portré. Nyitott végű, szabad, kötetlen válaszadásra épülő technika, fogalmazás, az identitás, az énkép meghatározására használt speciális forma. Például a vizsgálati személyt arra kérik, hogy válaszoljon a Milyen vagyok? kérdésre (Bóta 2002; idézi Tókos 2005: 51). Kőrössy (2002) szerint a módszer előnye, hogy a személyeknek valóban azokat a kategóriákat ismerhetjük meg, amelyeket használ az önjellemezésére. Elsősorban az önjellemezés fejlődésének a vizsgálatára szokták alkalmazni, mivel a vizsgálatban a változás több dimenziója is feltárul (például a tulajdonságkategóriák fejlődése a fizikaitól a mentális tulajdonságokig) (Kőrössy 2002).

A pszichológiai munkában alkalmazott írott önjellemezés (Aiken 1999; Kőrössy 2002, Sallay – München 1999) esetén, nem a szövegalkotás követelményeire tevődik a hangsúly, hanem a tartalomra. Különbözik a szemlélet is, mivel a pszichológusok információ-gyűjtés vagy a személyek megismerése céljából íratnak önjellemezéseket, a pedagógusok többnyire az oktatás-értékelés szándékával. Az írott önjellemezések pszichológiai elemzése akkor is megvalósítható/kivitelezhető, ha nyelvi szempontból a szöveg nem felel meg a minimális követelményeknek. Egy ötödikes diák önjellemezésében a fogalmazás képesség gyenge, de a tartalomelemzéssel 11 énkép-kategóriát tudtunk azonosítani.

A Húsz állítás teszt a Ki vagyok én? kérdésre vonatkozó kijelentéseket tartalmaz és a vizsgálati személy spontán válaszait tartalomelemzéssel dolgozzák fel (Tókos 2005).

A *tulajdonság* vagy *melléknévlisák* esetében a melléknevekből kell kiválasztani azokat, amelyek jellemzők a vizsgálati személyre. A különböző tulajdonságok mellett egy 11 fokú skála szerepel, és a vizsgálati személynek be kell jelölnie, hogy milyen mértékben jellemző rá (Kőrössy 2002).

Aiken (1999) a legismertebb énkép-vizsgáló technikáknak a következőket tartja: a *Coopersmith Önbecsülés-leltár* (Coopersmith Self-Esteem Inventory), *Piers-Harris Gyermeki*

*Énfogalom Skála* (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) és a Tennessee Énfogalom Skálát (Tennessee Self-Concept Scale).

A kötött technikák következő fajtája a *szortírozás*, amelynek legismertebb változata a Rogers nevéhez fűződő Q-rendezés (Rogers 1951 idézi Aiken 1999). A Q-technikát, mint énkép vizsgáló módszert több szerző munkáiban is megtaláljuk: Kulcsár (1988), Aiken (1999), Carver – Scheier (2003), Linville– Carlston (1994). Kulcsár (1988) szerint a Q-technika a matematikai-statisztikai elemzés lehetőségét leginkább megvalósítható énkép-vizsgáló eljárás.

Szemantikus differenciál módszer az *Osgood skála*, mely az énkép jelentéstartalmát, az énkép és ideális szelf viszonyát, az énkép változását méri. A vizsgálati személynek magát kell elhelyeznie két ellentétes pólusú tulajdonság közötti dimenzióban (Kőrössi 2002).

A személyiségvonások tanulmányozásával és „csoportosításával” foglalkozik *Kelly* konstrukció elmélete. (Linville és Carlston 1994). A *szereprepertoár-teszt* segítségével megtudhatjuk, hogy az emberek hogyan látják a világot saját szemszögükből. (Bóta 2002 idézi Tókos 2005:52).

Linville – Carlston (1994) szerint az 1960-as évektől egyre többen kezdik tanulmányozni az én és az énnel kapcsolatos jelenségeket. Példaként megemlíti az önbecsülés mérését (Gordon – Gergen 1968), az énreprezentáció-vizsgálatokat (Goffmann 1959, Gergen 1965, Jones 1964) és az énfeltárás vizsgálatokat (Jourard 1958, Taylor 1969). Az 1970-es évektől a pszichológiai kutatásokat meghatározó kognitív irányzat szemléletében végeznek vizsgálatokat, így olyan fogalmak és területek kerülnek a vizsgálatok fókuszába, mint az éntudatosság (Fenigstein, Scheier – Buss 1979), énfelismerés (Duval – Wicklund 1972), önmonitorozás (Snyder, 1979).

A szociálmegismerés-szemlélet az 1980-as évektől vált egyre meghatározóbbá. Az elmélet képviselői: Shavelson (1976), Markus (1986), Higgins (1981) és Marsh (1985, 1989) az objektivitásra törekedve, vizsgálataikban kérdőívek alkalmazásával vizsgálták az énképet, az énfogalmat. Az egyik legismertebb az SDQI Énképvizsgáló Kérdőív (Self Description Questionnaire).

A népszerű énkép, önértékelés kérdőívek mellett, több kutató is alkalmazta vizsgálataiban az önjellemzést, amelyet a tartalomelemzés módszerével dolgoztak fel (Montemayor – Eisen 1977); Sallay – München 1999; Zlate 2004; Nicolina, Cherubina –Bomprezzib 2010). A tartalomelemzés annak a felismerésnek a jegyében fogant, hogy ha elegendő mennyiségű szöveg áll rendelkezésünkre, akkor e szövegek bizonyos elemeit megszámlálhatjuk, és ezáltal a szövegek között értelmes összehasonlításokat tehetünk. (Ehmann 2002:38). Az énkép vizsgálatokban egyik elsőként alkalmazott módszer a tartalomelemzés. Önvallomások,

önjellemezések, terápiás jegyzőkönyvek anyagából emelnek ki önreflexiókat, melyeket különböző szempontok szerint kategorizálnak (Kulcsár 1988).

A klasszikus tartalomelemzés (mai használatban tartalomelemzés) a kvalitatív vizsgálatokban használt módszer, mely kiegészült a posztmodern mennyiségi vizsgálatok követelményeinek megfelelő technikákkal. Denzin – Lincoln (1994) a következőképpen összegzik a kvalitatív kutatások sajátosságait: fókuszát tekintve multimetodikus, a vizsgálatok tárgyát interpretatív, naturalisztikus módon közelíti meg. Ez azt jelenti, hogy a kvalitatív kutatók a dolgokat azok természetes környezetében tanulmányozzák, és arra törekednek, hogy oly módon értelmezzék a jelenségeket, amilyen jelentéseket az emberek adnak nekik. A kvalitatív kutatás mindazoknak az empirikus anyagoknak a kutatott felhasználását (*studied use*) és gyűjtését foglalja magába, – esettanulmányokat, a személyes tapasztalatokat, az introspekciót, az élettörténetet, az interjút, az obszervacionális, a történelmi, az interakciós és a vizuális szövegeket – amelyek leírják az egyének életében rejlő rutinszerű és problematikus mozzanatok és jelenségeket (Denzin – Lincoln 1994:2). „A pszichológiában a kvalitatív kutatás kettős módon van jelen: nem posztmodern formában mintegy száz éve, posztmodern formában néhány éve.” (Ehmann 2002:62) A szerző a minőségi és mennyiségi szemléletek ötvözésére gondol, mintegy levonva a következtetését a két szemléletet szembeállító tudományos vitával kapcsolatban.

5.1. táblázat A tartalomelemzés által vizsgálható témák és tudományterületek (Krippendorf, 1994 alapján)

<b>Tudományterületek</b>	<b>Vizsgálható témák</b>
<b>HUMÁNTUDOMÁNYOK</b>	
Kommunikációkutatás, Média	sajtóban, tévében megjelenő erőszak
Nyelvészet	szókincsvizsgálat
Irodalmi elemzés	regények, irodalmi művek témái
Pszichológia	önjellemezések, személyiségvizsgálat
Neveléstudományok	iskolai tananyagok elemzése; diákok munkáinak elemzése
<b>TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK</b>	
Szociológia	nemzeti karakterek, politikai orientáció
Antropológia	rokonsági terminológia a népmesék, mítoszok világában
Történelem	történelmi dokumentumok
<b>POLITIKATUDOMÁNYOK</b>	válságkutatás, politikai folyamatok

A tartalomelemzés a nevelés- és társadalomtudományok egyik sajátos kutatási módszere. Az 5.1. táblázatban bemutatjuk azokat a tudományterületeket, amelyekben használják a tartalomelemzés módszerét, illetve példákat említünk vizsgálható témákra. A pszichológia különböző területein végzett vizsgálatokban, mint például a személyiség-kutatás, klinikai- és egészségpszichológia, szociálpszichológia alapvető és nélkülözhetetlen kutatási módszer.

## **5.5. Az énkép és az énrendszer nevelés- és fejlődéslélektani vizsgálata**

Önmagunk megértése az ember alapvető törekvése, amely az élet korai időszakától kezdődően egész életen át tart. A gyerek a tükörben fürkészi arcvonásait, a serdülő társaihoz hasonlítja magát, a felnőtt gondolkodó absztrakt fogalmakkal próbálja összeépíteni a személyesen megélt önazonosságot. Az önmegértés az önmagunkra vonatkozó gondolatok és az önmagunkhoz való viszonyulás fogalmi rendszere, mely magába foglal minden olyan ismeretet és érzelmet, amely az ént megkülönbözteti a másiktól (Damon – Hart 1993:1).

Az önmagunkról való tudás fejlődése nyomon követhető az életkorok változásával. Több szerző (Kulcsár 1988; Marsh 1989; Damon – Hart 1993; Tringer 2004; Vajda 2006) is az életkori szakaszok függvényében ismerteti az énkép alakulását.

A fejlődés első-három évében olyan jelenségeket írnak le a szerzők, amelyek a későbbi énefejlődés alapját képezik. Az *első életév* végére már jellemző a csecsemő testének megismerésére irányuló törekvések, elkezdődik a testséma kialakulása. A szomatikus szelf kialakulása során a csecsemőnél elkülönül a saját test és a környezetélménye (Sarbin 1952 idézi: Kulcsár 1988; Tringer, 2004). A testkép kialakulása és fejlődése szorosan összefügg a mozgás fejlődésével és a mozgásos tapasztalatok gazdagodásával. A testünkhöz való viszony is a közvetlen környezeti reakciók, így az anya-gyerek kapcsolat függvénye. A *második életévre* kialakul a gyerekekben a mozgásos kompetenciaérzés. Több szerző (Kardiner – Spiegel 1947; Sarbin 1952; Mittelman 1954; Munroe 1955 idézi: Kulcsár 1988) egyetért abban, hogy az énkép kialakulásában a mozgásfejlődésnek meghatározó szerepe van. A receptoreffektoros self (mozgásos énkép) kialakulása során a gyermek megtanul bánni a környezetében levő tárgyakkal. A sikeres mozgásos akciók énképünk értékelő jelentését pozitív irányban befolyásolják, a kudarcok negatív irányban. Az éntudat kialakulása, a szociális én megjelenése *óvodáskorban* kezdődik. Vajda (2006) szerint a gyerekek négy-öt éves korukra jelentős tudásra tesznek szert önmaguk és mások mentális állapotainak megítélésében: különbséget tesznek saját és mások tapasztalatai, gondolatai, érzései között. Az óvodás gyermek már tudja jellemezni önmagát és környezetének számára fontos tagjait. Az én fejlődése során olyan visszajelzések érkeznek a környezetből, amelyek nem csupán egy-egy cselekedetre, hanem az

egész személyiségre vonatkoznak (Tringer 2004). A szülők részéről érkező szociális (nonverbális formában történő) visszajelzések az énkép kialakulásának fontos feltételei: a szociális környezet reakciója modellül szolgál a gyermek önmagához való viszonyulásához (Kulcsár 1988). Már ebben a korban fontossá válik a társaikkal való kapcsolat. Strayer (1989 idézi Vajda 2006) bölcsődei csoportokban végzett megfigyelései szerint a gyerekek már egyéves kor körül is kapcsolatba lépnek egymással, és már óvodáskorban is hatással van az énkép fejlődésére a társakkal való sikeres, vagy konfliktusos kapcsolat. A gyerekek egyre inkább megértik, és számon tartják nemi identitásukat. Óvodáskor végére a saját nemük tudata fontossá válik, és egyre inkább megszilárdul (Vajda 2006). Damon – Hart (1993) szerint az óvodások önminősítésében a külső és az aktív szelf játssza a legfontosabb szerepet. Már megjelenik a szociális szelf is önjellemzéseikben, de csak alkalmanként utalnak erre.

Az iskolába kerülve a gyerekek újabb és újabb feladatokkal találják szembe magukat: írás, olvasás, számolás elsajátítása, rendszeres feladatvégzés, tájékozódás, kapcsolatteremtés és fenntartás. Ennek következtében hangsúlyossá válik a személyes kompetencia kérdése: ki mit és mennyit tud elsajátítani, hogyan tud teljesíteni, ki kinél jobb, gyorsabb vagy ügyesebb. Azok a gyerekek, akik teljesíteni tudják a kívántfeladatokat, önmagukat sikeresnek tapasztalják, és ezáltal magukat inkább pozitívan értékelik. Ellenkező esetben, a kudarcok hatására, hajlamosak magukat leértékelni.

Damon – Hart (1993) szerint az iskoláskor küszöbén a gyerekek kedvenc tevékenységeiket emelik ki önjellemzéseikben, például „szeretek biciklizni”. A 9-11 éves korú gyerekek önjellemzésében megjelenik a társas összehasonlítás, melyben saját képességeiket értékelik. (például „Én tudok a legjobban rajzolni.”) 10-11 éves korban már arra is utalnak, hogy milyen következménnyel jár az adott tulajdonságuk társaikkal való kapcsolataikban: ha jószívűek, segítőkészek, akkor társaik inkább elfogadják. Ebben a korban a gyerekek úgy vélik, hogy még nincs jelentős befolyásuk énjük alakulására, hiszen ez társadalmilag meghatározott. Az önértékelés ebben a korban negatívabb képet mutat, mint serdülőkorban, az iskolai követelményekkel és mások teljesítményéhez való hasonlítás következtében (Vajda 2006).

Serdülőkorban fokozódik az egyénnek önmagára való figyelésének igénye. A kognitív fejlődés eléri a formális műveletek szintjét, így képessé válnak az önreflexióra is. A serdülőkori testi-lelki változások igen jelentősek, ezért hosszabb folyamatot és különös energiát igényel az „új” énkép kialakulása. Az egyén egész lényét, szándékait és cselekedeteit képes megjeleníteni önmaga előtt. Nagy igényük van az önismeretre, fokozottan érdeklődnek saját énjük iránt (Vajda 2006). „A fiatalok önmagukról való gondolkodását gyakran labilitás, önbizalomhiány jellemzi, noha egyértelmű a törekvés az énkép megszilárdítására [...]” (Vajda 2006: 231). A serdülők énképe pozitívabb, mint a kisiskolásoké, hiszen úgy érzik, hogy nem teljesen független

tőlük énjük alakulása. A pozitív énkép, az önbizalom a jó iskolai teljesítmény feltétele (Vajda – Kósa 2006), az önértékelés pozitívan befolyásolja a feladatok megoldását, az eredményes vizsgázást. Serdülőkortól kezdődően az önértékelés összefügg (korrelál) „az észlelt fizikai megjelenéssel”. A lányok külsőjükről alkotott képei, nagyobb szerepet játszanak önértékelésükben és általában elégedetlenebbek, mint a fiúk (Vajda 2006).

Damon – Hart (1993) vizsgálataikban az önreflektív gondolkodás életkorok szerinti változását vizsgálták. A klinikai interjú módszerét alkalmazták, aminek a rugalmassága lehetővé teszi különböző életkorú alanyok vizsgálatát. Mivel kutatásuk célja az önreflektív gondolkodás, az önmegértés fejlődésbeli különbségeinek a megállapítása, négy korcsoportban végezték a vizsgálatokat: kisgyerekkor (két-három évesek), korai és késői gyerekkor (óvodáskor és kisiskoláskor), korai serdülőkör és késői serdülőkör. A kutatók által kialakított klinikai interjú hét változót tartalmazott. Négy változó az objektív szelfre vonatkozott: önmeghatározás, önértékelés, stabilitás (állandóság), érdeklődés. Az önmeghatározásra vonatkozó kérdések voltak például a *Milyen vagy?*, *Milyen személy nem vagy?*. Az önértékelés kérdései: *Mi tetszik a legjobban önmagadban?*, *Mire vagy büszke magadra vonatkozóan?*, *Mire nem vagy büszke?*. Az állandóság kérdései: *Öt év múlva olyan leszel, mint most vagy meg leszel változva? Miért?*. Az érdeklődés kérdései: *Mit szeretsz csinálni? Mi a kedvenc időtöltésed?* Három változó a szubjektív szelfre vonatkozott, ezek a következők: folytonosság (*Fogsz változni az évek során? Ezt honnan fogod tudni?*); hatékonyság (*Hogy lesz belőled az, akivé szeretnél válni?*) és a különbözőség (*Mi tesz téged mássá? Mi különböztet meg másoktól?*).

A válaszokat tartalmi kategóriákba sorolták. Az objektív szelf kategóriái: fizikai szelf, aktív szelf, szociabilitás (társas viszonyulás) szelf és a pszichológiai szelf (meggyőződések, ismeretek, kognitív képességek, érzelmek, hangulatok). A szubjektív szelf kategóriái: folyamatosság, különbözőség, hatékonyság.

A vizsgálati eredmények igazolták, hogy az óvodások önminősítésében a külső és az aktív szelf játssza a legfontosabb szerepet. Az iskoláskor küszöbén a gyerekek kedvenc tevékenységeikre utalnak gyakrabban, és a 9-11 éves korú gyerekek önjellemzésében a saját képességeiket másokhoz viszonyítva értékelik. A serdülőkori önjellemzésekben nő a társas viszonyulás, személyiségtulajdonságok és más pszichikai szelfhez tartozó komponensek gyakorisága, ugyanakkor csökken a fizikai és aktív szelfre való utalás.

Tókos (2006) serdülők önmagukról alkotott képének sajátosságait vizsgálta narratív megközelítésben. 124 fő 9. és 12. évfolyamos diák én-történetét számítógépes szoftver segítségével, meghatározott tartalmi kategóriák alapján dolgozta fel. A serdülők leginkább a társas kapcsolatokkal, barátkozással, szerelemmel kapcsolatos- és az iskolával, iskolai teljesítménnyel kapcsolatos jelentős eseményeket választottak a történetek megírásához. Az

önjellemezések sajátos jegyei, nyelvi mintázatai: pozitív és negatív tulajdonságok hullámzása, hangulatváltozás, gyakorlatlan önreflexió, tétovázás nyelvi-szemantikai alakzatai. A vizsgálatok tapasztalatai alapján megállapítja, hogy a serdülők önismereti kompetenciája hiányos, nehezen boldogulnak önmaguk meghatározásának feladatával. „(...) az önmaguk keretétül választott történetekben – az én-történetekben és az internetes önbemutató szövegeiben is – tulajdonságok listászerű sorjázásával, lazán összefűzött események felsorolásával, és leginkább az érzelmi aspektus hangsúlyozásával találkoztunk.” (Tókos 2009: 182)

Sallay – München (1999) az anya nevelési attitűdjének percepciója és self-fejlődés közötti összefüggéseket vizsgálták 95 diák (átlagéletkor 16,9 év) bevonásával. Az énkép mérésére a Húsz Állítás Tesztet alkalmazták. A vizsgált személyeknek az volt a feladata, hogy legtöbb 20 leírást kellett adjanak azokról a tulajdonságokról, melyeket önmagukra vonatkozóan a leginkább jellemzőnek tartanak. Két független bíráló tartalomelemzés segítségével megadott kategorizációs rendszernek megfelelően értékelte a válaszokat. A legfontosabb tartalmi kategóriák a Fizikai self, az Aktív self, a Pszichológiai self, a Szociális self és a Reflektív self. A szülői nevelési eljárások mérésére három kérdőívet alkalmaztak. Négy-négy csoportot alakítottak ki a szülői korlátozás-gondoskodás dimenziók szerint (1. fokozottan korlátozó és fokozottan gondoskodó, 2. kevésbé korlátozó és fokozottan gondoskodó, 3. kevésbé korlátozó és 4. kevésbé gondoskodó, fokozottan korlátozó és kevésbé gondoskodó). Az eredmények szerint a 2. csoportba tartozó diákok szignifikánsan több pszichológiai selfre kategóriára utaltak, mint az 1., 3. és 4. csoportba tartozók, tehát a meleg, elfogadó, közvetlen kapcsolat az anyával, kedvező hatást fejt ki self-alakulására, a vágyak, preferenciák említésére, és „a gondoskodó, bizalomteli szülő-gyermek kapcsolat elsődleges szerepet tölt be az egészséges self-fejlődés kibontakozásában” (Sallay – München 1999:171). A tanulmány erőssége, hogy bemutatja az énkép-összetevők azonosítását segítő kategóriarendszert, azonban módszertani részben felsorolt kategóriák közül csak a képességekre, érzelmekre, preferenciákra és személyiségtulajdonságokra vonatkozóan közöl néhány adatot.

Nicolinia, Cherubinia, és Bompreszi, (2010) serdülőkorú az énkép-sajátosságok feltárását tűzték ki célként. Az énkép és tükör énkép vizsgálatát 381 (14-15 évesek) diák feldolgozható önjellemezése alapján végezték. A feladatlap első kérdésére a Milyen vagy? (*How do you think You are?*) a vizsgálati személyek szabadon megfogalmazott írott szöveggel válaszoltak. A feladatlap többi részében 15 reflektív selfre vonatkozó kérdésre válaszoltak (például: Mit gondolsz milyennek látnak a családtagjaid, barátaid, tanáraid, osztálytársaid? Mit értékelnek benned a legjobban a családtagjaid, barátaid, tanáraid, osztálytársaid?). A szövegeket szoftver (TaLTaC2) segítségével jelentés és tartalomelemzéssel dolgozták fel. A részleges eredmények

alapján azt állapították meg, hogy a feldolgozott szövegekben (önjellemezések és a reflektív szelf kérdéseire adott válaszok) leggyakrabban előforduló tulajdonságok a kedves, jókedvű, beszédes. A kedves tulajdonság gyakori előfordulását (777 utalás) azzal magyarázták, hogy 9. évfolyamos diákként erősen vágnak arra, hogy osztálytársai és a környezet elfogadja őket. A beszédes (230 utalás), jókedvű (145 utalás), szégyenlős (131 utalás) tulajdonságok gyakran a szociális dimenzióhoz kapcsolódnak. Ezzel ellentétben kevesebb kognitív (okos, éleseszü) és testi képességre (sportos, teherbíró–101 utalás) utalnak. A legtrikábban az erkölcsi tulajdonságokra utalnak (felelősségteljes–88 utalás). Az önjellemezésekben a leggyakrabban a kedves (127), a fizikai tulajdonságokra (198) és a szégyenlős (67) tulajdonságra utaltak. Egyáltalán nem utaltak a kognitív képességekre és az erkölcsi tulajdonságokra.

A tanulmány elején a szerzők kihangsúlyozták, hogy a vizsgálat kvalitatív jellege miatt a sajátosságot, egyediséget tartják szem előtt és nem tartják szükségyszerűnek az általános következtetések és összehasonlítások megfogalmazását. A vizsgálat hiányossága, hogy a szoftver használata ellenére is csak az abszolút frekvencia értékeket adták meg, és nem számoltak százalékot, illetve semmilyen összehasonlító statisztikai próbát nem végeztek.

Szitó – Orosz (1995) a tanulmányi énkép és nem tanulmányi énkép sajátosságait vizsgálta Marsh, Parker és Smith (1983 idézi Szitó – Orosz 1995) kérdőív módosított változatának alkalmazásával. Összesen 246 fő 5., 6., és 7. évfolyamos diák vett részt a vizsgálatban. Két fő énkép-kategória és ezek alkategóriái szerint dolgozták fel az adatokat, összesen 15 alkategóriába csoportosítva a kérdéseket. A két fő kategória a nem tanulmányi, illetve a tanulmányi énkép. A nem tanulmányi énkép alkategóriái a társas énkép (szülő, barátkozás osztályon belül, barátkozás osztályon kívül, tanár) és a fizikai énkép (testkép, sport, rajz). A tanulmányi énkép kategóriái: irodalom, matematika, történelem, biológia, viszonyulás az osztályzathoz, motiváció az iskolán kívül és büszkeség. Eredményeik szerint a társas énkép és a fizikai énkép átlagértékei magasabbak voltak, mint a teljesítményhez tartozó énkép-összetevők átlagértékei (biológia, matematika, irodalom stb.)

Erikson (1991) arra kereste a választ, hogy milyen külső környezeti és belső feltételek hatására válik az egyén önmagával azonossá. Elméletében azt a nézetet képviseli, hogy az énkép az identitásnak az egyén számára is létező formája, vagyis az egyének folyamatosan összekapcsolják az önmagukra vonatkozó reflexiót a számukra jelentős környezeti feltételekkel. Az identitás fejlődésében különböző szakaszok különíthetők el. Minden életkori szakasznak megvan a sajátos feladata a fejlődést illetően (Cole 2001; Carver – Scheier 2003). Erikson különleges fontosságot tulajdonított a serdülőkori identitásfejlődésnek. Ebben a szakaszban az egyén már aktívan és tudatosan minősíti magát. A testi-lelki változások hatására átmeneti zavar jelentkezik a serdülőben. Ha ez tartóssá válik, akkor identitás-diffúzió



jelentkezik, azaz bizonytalanává válik milyenségét illetően. Az identitás moratóriuma alatt a fiatal egy időre leáll az identitás keresésével: nehezen dönt, társas kapcsolatai meglazulnak, majd újraépíti identitását. Az új identitás alkotóelemei az alkati sajátosságok, szükségletek, énvédő mechanizmusok, tartós szerepek. A serdülőkor végén az identitás megszilárdul (Erikson 1991). A serdülőkor krízise az identitás alakuló érzése és a szerepkonfúzió között zajlik. „Ha sikerült szert tenni a megfelelő identitásra, akkor a fiatal nagyobb biztonsággal vág neki az életnek (...). Önmagáról alkotott képe reális, ki tudja bontakoztatni képességeit, és szabadon tud kapcsolatokat teremteni másokkal.” (Vajda 2006:236). Rosszul megoldott identitás esetén a fiatal bizonytalan lesz és ez akadályozni fogja további fejlődését. Erikson (1991) fontos szerepet tulajdonít a környezetnek, a társadalmi rendszereknek az identitás kialakításának folyamatában.

A tapasztalat is igazolja, hogy az identitás elérését és a társadalmi integrációt megnehezíti, ha nincsenek megfelelő támpontok és normák, értékek, viselkedésre vonatkozó szabályok. Ugyanakkor a társadalmi változások is tükröződnek az egyéni értékválasztásokban. A különböző történelmi szakaszokban vizsgált eszményképek jelentősen eltérnek egymástól. Az 1890-es évek végén és az 1900-as évek elején végzett vizsgálatokban a fiatalok általában híres politikusokat, költőket, írókat neveztek meg eszményképeik között. Az első világháború után a fiatalok ideáljai között már inkább híres sportolók, mozi csillagok, neves technikai szakemberek szerepeltek. Az 1960-1970-es években (a hippy korszak idején) széles körben azokat a személyeket eszményítették, akiknek volt bátorságuk, hogy szembeszegüljenek a társadalmi szabályokkal, normákkal (Vajda 2006).

Vajda (1996) az 1920-as években, valamint az 1996-ban íródott negyedik gimnazisták és egyetemisták önjellemzését hasonlította össze: a húszas években keletkezett önvallomásokban nagyobb súllyal szerepelnek a társadalmi értékek és kisebb súllyal az egyéni sajátosságok. A mai önvallomások megváltozott helyzetről tanúskodnak: a hangulatokra, érzelmi állapotokra, viselkedésre utaló leírások kerülnek előtérbe. A vizsgált személyeknek több, mint fele megemlíti kedvenc tevékenységét.

Kósa (2003) vizsgálatában 14-15 éves serdülőket kérdezett meg arról, hogy ki az a személy, akihez leginkább hasonlítani szeretnének. A válaszokat aszerint kategorizálták, hogy milyen forrásból választották őket: család, iskola, média illetve nincs modell. Magyar és svéd gyerekek válaszait hasonlította össze: a serdülők mindkét országban a médiát az általuk választandó modellek kiemelt forrásaként kezelték. A fiúk fele a médiából nevezett meg példaképet magának. A lányok közül a magyarok 33%-a, a svédek 23%-a választott példaképet a médiából.

Montemayor – Eisen (1977) szerint az életkor előrehaladtával az énkép egyre elvontabbá válik, és kevésbé konkrét serdülőkorban, mint gyerekkorban. A szerzők szerint az a jelenség, hogy a világról/környezetünkről alkotott kép a konkrét fogalmak megjelenítésétől az absztrakt felé változik serdülőkorra, az énképre is jellemző. Szerintük szerkezeti változás történik az énképben a fejlődés során: a konkrét/objektív fogalmakat felváltják az absztrakt és szubjektív fogalmak.

Montemayor – Eisen (1977) összesen 272 diáknál (136 fiú és 126 lány) alkalmazták a „Ki vagyok én?” Húsz Állítás tesztet. A diákok negyedik, hatodik, nyolcadik, tizedik és tizenkettedik évfolyamosok voltak. Átlagéletkoruk 9,8, 11,8, 14 és 15,9 év volt, és ebből a következő vizsgálati csoportokat alakították ki: 10 évesek, 12 évesek 14 évesek, 16 évesek és 18 évesek. A kérdőívet az osztályban oldatták meg. A válaszok feldolgozásához összesen 30 tartalmi kategóriát alakítottak ki: nem, életkor, név, vallás, foglalkozás, tanulói szerep, politikai hovatartozás, társadalmi státusz, állampolgárság, csoporthoz tartozás, ideológiai meggyőződés, érdeklődés, intellektuális foglalatosság, művészi és más tevékenységek, tulajdon (például birtokolt tárgyak) és források, fizikai szelf és testkép, morális értékek, önmeghatározás-értékek, kompetenciák, interperszonális stílus, pszichikai stílus (például érzelmek), másokkal kapcsolatos vélemények, helyzetekre vonatkozó utalások és kódolhatatlan utalások.

Ezeket a fogalmakat típusai szerint tovább csoportosították konkrét, elvont és vegyes fogalmak szerint. Objektív fogalmak például a fizikai tulajdonságok, konkrét tevékenységek, birtokolt tárgyak és állatok. Szubjektív fogalmak a képességek (kompetenciák), személyiségtulajdonságok, érzelmek. A vegyes fogalmak tartalmazznak szubjektív és objektív összetevőket is, ilyen például a motiváció, az érdeklődés köréhez tartozó megfogalmazások. Egyetemi hallgatókat képezték ki a válaszok kategóriákba való sorolásához, akik a kódolást végezték, de nem vettek részt az eredmények értékelésében.

Eredményeik szerint a 10 és 12 éves gyerekek szabad megfogalmazásban konkrét fogalmakkal, objektív kategóriák segítségével jellemzik önmagukat, például a fizikai tulajdonságok, birtokolt tárgyak és állatok, játék tevékenységek felsorolásával. A 14 és 16 éves serdülők több elvont és szubjektív fogalmat használnak, például a meggyőzések, motivációs, társas és személyiségjellemzők. Arra törekednek, hogy okos és egyedi képet alkossanak önmagukról. A serdülők nem egyszerűen több elvont fogalmat használnak önjellemzéseikben, hanem az átalakulás rugalmas, azaz van amit kihagynak, van amit másképp fogalmazznak. Például a 10 és 12 éves gyerekek úgy fogalmazznak, hogy „okos vagyok”, „jó focis vagyok”, vagyis nem viszonyítják magukat máshoz. A 14, 16 és 18 éves serdülők már viszonyítják magukat társaikhoz, ezért jellemzésükben úgy fogalmazznak, hogy „sportoló vagyok”,

„szeretem a sportot”. A serdülők sokkal inkább utalnak személyiségjellemzőkre, képességekre, motivációra, mint a kisiskoláskorú gyerekek.

Marsh (1989) vizsgálati eredményei alátámasztják azt a jelenséget, hogy az énkép az életkor függvényében változik: kisiskoláskorban az énképmutatók magasak, majd a prepubertástól kezdődően csökkennek. A serdülőkor végén újra emelkednek a mutatók. A kisiskoláskortól serdülőkor végéig végzett énkép vizsgálati eredmények grafikus ábrái U alakú görbéhez hasonlítanak, amelynek mélypontját a hetedik-nyolcadik évfolyam eredményei képezik. A kisiskoláskori magas énkép értékek egyik lehetséges magyarázata, hogy a gyerekekre még jellemző egocentrikus gondolkodás miatt csak önmagukat látják, és nem viszonyítják magukat másokhoz, illetve kevésbé differenciált az énképük. Serdülőkorban elkezdődik a másokra való figyelés, ezért, amikor önmagukat jellemzik, akkor már társaikhoz viszonyítják magukat, és ennek függvényében értékelik magukat, illetve az absztrakt gondolkodás kialakulásával párhuzamosan az énképük differenciáltabb.

Az U formájú görbe jellemző mind a *fiúkra*, mind a *lányokra*. A lányoknak magasabb a verbális, olvasási és iskolai énkép értéke, a fiúknak magasabb a fizikai képesség, a matematikai énkép és az emocionális stabilitás értékei. Marsh (1989) szerint a nemek közötti különbségek összefüggnek a nemekhez kapcsolódó tradicionális sztereotípiákkal.

Harter, Bresnick, Bouchey és Whitesell (1997) szerint a többdimenziós modell az énkép jelenségvilágát adekvátábban magyarázza meg, mint az egydimenziós modell. Az énkép serdülőkorban differenciálódik, a gyerekkorból a serdülőkorba való áttéréssel az értékelhető énkép összetevők növekednek. A serdülők a társas kapcsolataik függvényében különbözőképpen jellemezik magukat. Például, amikor az édesanyjával való kapcsolat szempontjából jellemzik magukat, más tulajdonságokat sorolnak fel, mint amikor édesapjukkal való kapcsolatukra gondolnak. Hasonlóan különbözik az önjellemzésük amikor, a barátaikkal való kapcsolat szempontjából, vagy az osztálytársakkal, vagy a tanárokkal való kapcsolat szempontjából jellemzik magukat. Az “egység elvé” –nek megfelelően az egyénnek van egy olyan alapigénye, hogy az énkép fogalmi rendszerében fenntartsa egy egységet. A klinikai munka, illetve a terápiás gyakorlat rámutat arra, hogy a különböző szerepekre vonatkozó énképek közötti különbségek érzelmi, pszichés konfliktusokat okozhatnak.

A posztmodern életmód eredménye a “telített” vagy “túlzsúfolt” én. A gyors ütemű társadalmi és gazdasági változások, valamint a szociális bizonytalanság arra készíti az egyént, hogy úgynevezett “próteuszi énképet” alakítson ki, amely rugalmas, változékony és alkalmazkodó. A megnövekedett számú, különböző szerepeknek való megfelelés következtében az énkép összetevői közötti konfliktusok, ellentmondások gyakorisága megnő.

Felmerül az igaz és hamis *énkép* kérdése: ha ellentmondóak a tulajdonságok a különböző szerepekből nézve, akkor létezik igaz és hamis *énkép*? (Harter és mtsai 1997)

Harter és mtsai (1997) a serdülőkori *énkép* változását a kognitív fejlődéstudomány szemléletében magyarázzák. A Piaget munkásságát folytató kognitív fejlődéstudomány szerint gyermekkorban a gondolkodás konkrét fogalmak által fejeződik ki. Serdülőkorra kialakulnak az absztrakt fogalmak és ez az *énkép* formálódásában is kimutatható. Ezzel magyarázzák, a szerepek függvényében változó önjellemzések sajátosságait.

Kőrössi (2002) szerint a fiúk és lányok önértékelési és attribúciós különbségei a nemi sztereotípiákat tükrözik. A 14 éves serdülők *énképében* különbségek találhatók: a lányok ápoltabbnak, a fiúk tehetségesebbnek jellemezték önmagukat. Simon – Primavera (1974 idézi Kőrössi 2002) szerint a lányok önértékelésében nagyobb szerepe van az iskolának, mivel a fiúknál a sport és szakkörök mellett az iskola csak egy visszajelentési forrás. A 5.2. táblázatban összefoglaltuk a bemutatott kutatásokban alkalmazott módszereket és az eredményeket.

5.2. táblázat Az énkép-vizsgálatok összefoglalása

Kutatók	Téma	Vizsgálati személyek	Módszer	Eredmények
Montemayor – Eisen (1977)	- énkép	272 fő 6.,8.,10.,12. évfolyamos diák	Ki vagyok én? Húsz állítás teszt	- 10,12 évesek konkrét fogalmakkal, objektív kategóriák segítségével jellemzik önmagukat (fizikai tulajdonságok, birtokolt tárgyak, állatok, játék tevékenységek - 14,16 éves serdülők több elvont és szubjektív fogalmat használnak (meggyőződések, motivációs, társas és személyiségjellemzők)
Marsh – Shavelson (1989)	- globális énkép, - az énkép-összetevők szerveződése	662 fő 2.,3.,4.,5. évfolyamos diák	SDQ I SDQ II	- Hét énképfaktor: külalak, fizikai képességek, kortársakkal és szülőkkel való kapcsolat, olvasás, matematikai, tudomány - Az énképfaktorok hierarchikusan szerveződnek. - Az életkor előrehaladtával egyre komplexebb rendszert alkotnak.
Damon –Hart (1993)	- önreflektív gondolkodás fejlődése	30 kisiskolás 40 serdülő	klinikai interjú	- Iskoláskor: kedvenc tevékenységeikre utalnak gyakrabban, saját tevékenység-eiket másokhoz viszonyítva értéklik - Serdülőkor: nő a társas viszonyulás, a személyiség-tulajdonságok és más pszichikai szelfhez tartozó komponensek gyakorisága, csökken a fizikai és aktív szelfre való utalás
Szító – Orosz (1995)	- nem tanulmányi énkép - tanulmányi énkép	246 fő 5., 6., és 7. évfolyamos diák	Marsh, Parker és Smith kérdőív módosított változata	- a társas énkép és a fizikai énkép átlagértékei magasabbak voltak mint a teljesítményhez tartozó énkép-összetevők átlagértékei (biológia, matematika, irodalom stb.)
Sallay – München (1999)	-az anya nevelési attitűdjének percepciója és self-fejlődéssel való összefüggései	95 diák, (16,3 év átlagéletkor)	Húsz Állítás Teszt Parental Authority Questionnaire	- a meleg, elfogadó, közvetlen kapcsolat az anyával, kedvező hatást fejt ki self-alakulására, a vágyak, preferenciák említésére - a gondoskodó, bizalomteli szülőgyerek kapcsolat elsődleges szerepet tölt be az egészséges self-fejlődés kibontakozásában
Tókos (2006)	- én-történetek narratív szempontú vizsgálata	124 fő 9. és 12. évfolyamos diák	- élettörténet, esemény írása nyílt kérdések	- a serdülők leginkább a társas kapcsolatokkal, barátkozással, szerelemmel kapcsolatos- és az iskolával, iskolai teljesítménnyel kapcsolatos jelentős eseményeket választottak -identitás-komplexitás növekedése serdülőkor végére
Nicolinia, Cherubinia, és Bomprezzi, (2010)	- énkép - tükör énkép	381 diák 14-15 évesek	írott önjellemzés, 15 nyílt kérdés	- a leggyakrabban előforduló tulajdonságok: kedves, jókedvű, beszédes - kevés kognitív és testi képességre utalnak - a kognitív és erkölcsi tartalmak hiánya

Forrás: saját szerkesztés

## 6. A kisebbségi magyar közoktatás vizsgálata Erdélyben.

### Az empirikus vizsgálat bemutatása

#### 6.1. A vizsgálat körülményei, célkitűzései

A bemutatott vizsgálat két szakaszból álló empirikus kutatás. A vizsgálat célpopulációja mindkét esetben a kétnyelvű oktatási rendszerben romániai magyar tanuló általános iskolások. Célunk, hogy megvizsgáljuk az erdélyi magyar anyanyelven tanuló diák tanulási körülményeit, és a családok tanuláshoz való viszonyulását. Megkíséreltünk átfogó képet kialakítani a továbbtanulási szándék főbb motivációs tényezőiről, valamint betekintést nyújtani az identitásformálódás folyamatába a diákok önreflexív gondolkodásának bemutatása által. Kerestük a választ arra a kérdésre is, hogy a családból, illetve a közösségből kik segítik a tanulókat a tanulásban; illetve milyen tényezők motiválják őket az anyanyelven tanulásra és milyen a tanulók eredményessége az iskolában.

##### 6.1.1. A vizsgálat időbeli strukturálása

Az átláthatóság valamint a kutatói munka alakulásának (a kutatói logika, gondolatmenet alakulása) érzékeltetése érdekében a vizsgálat két szakaszát időbeli sorrendben mutatjuk be (6.1. táblázat). Először az első szakaszban, a 2005-2006-os tanévben lebonyolított fogalmazási képesség színvonalának mérését ismertetjük, melynek szerves részét képezte a serdülőkori énkép-összetevők írásos önjellemzések alapján végzett vizsgálat, és ez a további kutatások célkitűzéseit és módszertani lépéseit is megalapozta. Ezt követően, a második szakaszban, a 2014-2015-ös tanévben végzett vizsgálatot mutatjuk be, amelynek keretében a tanulók társadalmi és kulturális környezetét, valamint az énkép-összetevők írásos önjellemzések alapján történő kontroll vizsgálatot végeztük el.

6.1. táblázat A vizsgálat időbeli strukturálása

tanév	cél	minta	tárgy	módszerek
I.2005/2006	serdülő tanulók énkép összetevőinek, önreflektív gondolkodásának vizsgálata	1576 tanuló 5. és 8. évfolyam	énkép összetevők, az önreflektív gondolkodás	kérdőív, írásos önjellemzés
II.2014/2015	a tanulók társadalmi és kulturális környezetének, az énkép-összetevők, önreflektív gondolkodás vizsgálata	520 tanuló 8. évfolyam	családi háttér tanulási körülmények önreflektív gondolkodás	kérdőív, írásos önjellemzés

## Az énkép-összetevők vizsgálata írásos önjellemzések alapján - 1. szakasz

Az énkép-összetevők vizsgálata írásos önjellemzések alapján tematikájú empirikus kutatásunk tervezésének az alap gondolatát az a felismerés adta, hogy pszichológiai tartalomelemzés megfigyelési egységei lehetnek személyes dokumentumok, esettanulmányok, élettörténetek, életrajzok. Az identitás, énkép elméleti részben bemutatott fogalmi rendszerek alapján tudtuk a vizsgálat koncepcióját kialakítani. Az énfogalom többtényezős elmélete szerint az egyén önmagáról észlelt ismétlődő viselkedései és a múltbeli tapasztalatok énsémákká alakulnak. Ez a szemlélet a kiindulópontja annak az elképzelésnek, hogy az önjellemzésekben a már kialakult énsémáknak megfelelő tartalmak verbalizálódnak. A fejlődéslelektani szemlélet szellemében terveztük meg a kisiskoláskori és serdülőkori önjellemzések összehasonlítását. Az elméleti keret kialakításával egyidőben adódott egy egyedülálló lehetőség: az országos hatókörű fogalmazási képesség mérésének megszervezése a 2005-2006-os tanévben.

A 2005-2006-os énkép-vizsgálat a fogalmazási képesség színvonalát vizsgáló eredménymérés anyagán (a diákok szövegművei) alapul. Az anyanyelvi képességvizsgálatok és a pszichológiai kutatás adatgyűjtése, a vizsgálati minta megtervezése, a mérés lebonyolítása egybeesik. A vizsgálati eljárás hiteles bemutatása érdekében először a fogalmazásvizsgálat alapkonceptióját, célját, a minta kialakítását, a vizsgálat lebonyolítását tárgyaljuk. Ezt követően az írásos anyag pszichológiai feldolgozásának módszereit, sajátosságait mutatjuk be.

Annak az egyedülálló vizsgálat sorozatnak (Pletl 2008, 2010, 2011, 2012), amely az erdélyi magyar anyanyelvű és anyanyelven tanuló diákok szövegalkotási és szövegértési képességének színvonalát vizsgálta, célja egy reális, empirikus adatokon alapuló helyzetkép kialakítása volt. A fogalmazási és szövegértési képesség színvonalát kritériumorientált, illetve normaorientált mérési módszerrel mérték fel.

A vizsgálatot Pletl<sup>36</sup> 2011-es munkája alapján mutatjuk be. A szerző tömör, precíz fogalmazásának köszönhetően, valamint a kutatás szempontjából releváns információk pontos közlése érdekében az átlagosnál többször használunk szó szerinti idézést.

A fogalmazási képességvizsgálat a 2005-2006-os tanévben lebonyolított országos hatókörű, a helyzetfeltárás céljával megtervezett kritériumorientált eredménymérés (Pletl 2011). A tág életkori intervallumot átfogó (az elemitől az érettségig<sup>37</sup>) mérés lehetővé tette az írásbeli kifejezőképesség színvonalának a felmérését a különböző régiókban tanuló magyar anyanyelvű diákok körében; az egyes oktatási szakaszokat záró évfolyamok (4., 8. és

---

<sup>36</sup> a vizsgálat kitalálója, tervezője és kivitelezője

<sup>37</sup> Romániában nincsenek hivatalos adatok az évfolyamoknak megfelelő átlag életkorokról, csak életkori intervallumok

12.évfolyam <sup>38</sup> ) átlagos fejlettségi szintjének a jellemzését; a különböző szintek eredményadatainak az összevetésével az anyanyelvi írásbeli közléskultúra alakulásának a nyomon követését (Pletl 2011:10). „A fogalmazási képesség színvonalát vizsgáló eredménymérés *keresztmetszeti vizsgálat, amely reprezentatív tanulóminták* alapján nyújt általános képet az erdélyi magyar diákok írásbeli kommunikációs képességeiről.” (Pletl 2011:14).

A 2005-2006-os fogalmazási eredménymérést több tényező tette szükségessé: az 1995-1996-os vizsgálat óta bekövetkezett változások; a kilencvenes évek derekán induló tanügyi reform; az anyanyelvoktatás új tantervei; a változás megvalósíthatóságából adódó tanítási-tanulási kudarcok; megfelelő megvalósíthatósági vizsgálatok hiánya (Pletl 2011). Ezekből körvonalazódtak a vizsgálat fő célkitűzései, melyek a szerző szerint a következők: a fogalmazási képesség színvonalának a felmérése a különböző iskolatípusokban tanuló diákság körében és az új tantervek iskolai hatásának vizsgálata.

Az iskolák kisorsolása a *lépcsőzetes mintavétel* eljárásai szerint történt, vagyis a mintába került iskolák között az országos helyzettel azonos arányban szerepelnek a következő szempontok szerint kisorsolt iskolák: az iskola típusa (elemi, általános iskola, elméleti középiskola, szakközépiskola); az iskolák környezete (város, falu); a régiók szerint (szórvány, átmenet, tömb).

Az erdélyi magyar kisebbség sajátos helyzetét tekintve változtatni kellett a nemzetközi és magyarországi sorsolások gyakorlatán. A magyar lakosság számarányának településenkénti változatossága (10%-tól 100%-ig) indokolta a következő tényezők figyelembe vételét:

1. Megyéenként és régióként a falu-város arányának megfelelően kerüljenek a mintába a falusi, illetve városi iskolák.

2. „A régiók figyelembe vétele a reprezentatív minta szempontjából nagyon fontos, hiszen a régió azt a nyelvi, kulturális közeget jelenti, amelyben a tanuló családja él, amelyben az iskola, mint oktatási intézmény működik. A három régió: szórvány, átmenet, tömb aszerint különíthető el, hogy az adott földrajzi térségben milyen a magyar lakosság számaránya. Mi a besorolásnál azt vettük figyelembe, hogy milyen a magyar vagy magyar tagozattal is rendelkező iskolák számaránya az adott térségben, illetve mennyi diák tanul anyanyelvén ezekben az iskolákban. Éppen azért, mert ez az arány egy évtized alatt jelentősen is megváltozhat, egy-egy megye átkerülhet a mintában egy másik régióba.” (Pletl 2011:14)

„A régiók arányát az országos helyzet alapján számoltuk ki. Ezek a következők: szórvány 10%, átmeneti régió 30%, tömb 60%. Módosított arányokkal kellett dolgoznunk, mert az eredeti

---

<sup>38</sup> Az 5. évfolyam vizsgálatát az tette szükségessé, hogy a 4. évfolyam lezárásával lényeges változások történnek az oktatási rendszerben



arányok szerint a szórványból nem kerültek volna a mintába líceumok, illetve az elemi iskolák összevont osztályai is kimaradtak volna. A módosított arányok a következők: szórvány 15%, átmeneti régió 32%, tömb 53%.” (Pletl 2011:14)

A szociokulturális tényező jelentőségének a felismerése különösen fontos a kisebbségi oktatásban, mert az intézmények, amelyekben az oktatás folyamata kibontakozik, nyelvi és kulturális környezetüket tekintve nagy mértékben különböznek egymástól. A nyelvi környezet változatosságát csak hozzávetőlegesen képezik le a földrajzi régiók: a dominánsan más nyelvű környezet a szórványra jellemző, az átmeneti régió a kiterjedt kétnyelvűségnek különböző változatait mutatja, a dominánsan anyanyelvű környezet a tömb egyes régióinak a sajátja (Pletl 2012). „A nyelvi környezet és a regionalitás még fontosabb tényező a határon túli régiókban: ott változatosabbak és szélsőségesebbek a nyelvi helyzetek, ugyanakkor hangsúlyozottabb a nyelvi hagyomány, és az érzelmi kötődés miatt értékesebb a nyelvjárás.” (Péntek 2004:37, idézi: Pletl 2012)

3. „A tanulómintába csak a magyar tagozaton tanuló diákok kerültek be, a román tagozaton tanulókat, akik fakultatív magyar órák keretében részesülnek valamilyen mértékű anyanyelvi nevelésben, nem sorsoltuk ki, mert nem rendelkezünk olyan adatokkal, amelyek alapján ez megoldható lenne.” (Pletl 2011:15)

A mérés tárgyát a fogalmazási képesség alkotta. A fogalomnak sokféle definíciója létezik, vizsgálatunkban arra a meghatározásra támaszkodunk, amely a mintaként szolgáló képességmérés (IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon, 1990) tartalmi keretében szerepelt: „Az írásbeli kifejezés képessége a nyelvi, gondolkodási és együttműködési képességnek, valamint olvasás- és írástechnikai készségeknek olyan kommunikációs feladatok megoldására szerveződött együttese, amelyekben a közlő a címzettet írott közleménye útján tudja befolyásolni.” (Kádárné 1990:19)

A vizsgálat eszközeinek megválasztásában a megfelelő (adekvát) eszköz és a hitelesség kritériumát vettük figyelembe. A megfelelés értelmében a fogalmazási képesség színvonala fogalmazásokkal mérhető. „A mérés tárgyi hitelességét a mérési módszer biztosítja, vagyis az, hogy a fogalmazási képességet fogalmazások szakértői elbírálása alapján mérjük.” (Pletl 2011:15)

A feladatok megtervezésében és megszerkesztésében a társadalmi hitelesség és a tantervi hitelesség követelményét is figyelembe vettük. „A feladatok tartalmi és formai jegyeinek alakításában a romániai magyar anyanyelvoktatás tanterveinek követelményeit követtük.” (Pletl 2011:16)

A vizsgálat lebonyolítására a 2005-2006-os tanév első félévében került sor. Tanítók és magyartanárok segítségével a kisorsolt iskolákba elküldtük a körleveleket, feladatlapokat és

kérdőíveket. „A körlevél tartalmazta a felkérést a mérésben való részvételre, a célkitűzések ismertetését, a lebonyolítás útmutatóját, a fogalmazások begyűjtésének és elküldésének forgatókönyvét. A tanárokat arra kértük, hogy ragaszkodjanak az útmutató előírásaihoz, hiszen elsősorban nekünk érdekünk, hogy a fogalmazások alapján valós képet tudjunk alkotni a tanulóink fogalmazási képességének színvonaláról.” (Pletl 2011:19) (6. számú melléklet)

A kutatócsoport tagjai a felmérés dokumentációs anyagát interdiszciplináris megközelítésben tanulmányozták. Az interdiszciplináris elemzések alapját a modern oktatás-nevelés szempontjából időszerű kérdések képezték: milyenek a teljesítményszint mögött levő diákok gondolkodási, értékrendi sajátosságai; milyen a diákok szociokulturális háttere és ez hogyan hat az iskolai teljesítményre; mi motiválja őket a tanulásban. A felmerült kérdésekből adódóan a következő - a szociológia és pszichológia részterületeihez tartozó kérdéskörök kerültek feldolgozásra: az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők feltérképezése, különböző szociokulturális környezetben élő diákok gondolkodásmódja, a diákokat vezérlő értékrend főbb vonásai, az iskolaválasztással kapcsolatos gondok, tanuláshoz való viszonyulás.

Az elméleti, módszertani keret kidolgozása és az erdélyi magyar diákok körében végzett képességvizsgálatok ötvözéséből alakult ki a tanulók írásos önjellemzéseinek alapján megvalósított serdülőkori énkép-vizsgálat. Az általános iskolák ötödikes és nyolcadikos diákjai írásos önjellemzéseket készítettek, amelyeket a tartalomelemzés módszerével dolgoztunk fel. A fogalmazásokban a nem teljesítmény énkép-összetevők gyakorisági előfordulását vizsgáltuk életkorok, nemek, régiók és településtípus szerint. Az aktuális, nem tanulmányi énkép két fő kategóriarendszere a fizikai szelf és a pszichikai szelf alkategóriáinak vizsgálatával pontos képet kaphattunk a serdülőkori aktuális énkép megjelenítéséről, sajátosságairól.

Kutatási kérdésünk: milyen nem teljesítmény énkép-összetevők azonosíthatók a tanulók írásos önjellemzéseiben; milyen gyakorisággal fordulnak elő a különböző énkép-összetevők az önjellemzésekben; melyek a leggyakrabban előforduló énkép-összetevők. A szociális megismerés vizsgálatok hatására fogalmaztuk meg kiegészítő feladatként azt a két kérdést, hogy milyennek látják a diákot szülei és barátai<sup>39</sup>.

Vizsgálatunk céljai: az önismereti gondolkodás sajátosságainak körvonalazása; az énképben tükröződő környezeti-kulturális sajátosságokból adódó különbségek megállapítása; nevelési feladatok megfogalmazása, az énkép-összetevők életkori sajátosságainak körvonalazása és a fejlettségi különbségek meghatározása; az énkép összetevők nemek közötti különbségeinek a megállapítása.

---

<sup>39</sup> A kiegészítő feladatok eredményei nem képezik jelen dolgozat részét.

Az aktuális, nem tanulmányi énkép-összetevőinek vizsgálatával azonosítottuk az írásos önjellemzéseiben előforduló énkép összetevőket; átfogó képet alkottunk a serdülőkori aktuális énkép megjelenítéséről, sajátosságairól, és rávilágítottunk a regionális, valamint a fejlődésbeli különbségekre (Horváth 2012, 2014).

## **A romániai magyar tanulók társadalmi és kulturális környezetének vizsgálata – 2. szakasz** (2014-2015-ös tanév)

Az énkép –összetevők vizsgálatának tapasztalatai és a kutatási eredményeink újabb kérdések megfogalmazását eredményezték: milyen a romániai magyar diákok szocio-kulturális háttere, a tanulási körülményei, milyen családokban nevelkednek, milyen a diákok kapcsolata családtagjaikkal, illetve az iskola szereplőivel, a tanárokkal és osztálytársakkal. Az identitáselemekben, valamint a jellemvonásokban (személyiségtulajdonságokban) tükröződő értékekből adódóan arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen emberi értékeket vonzóak számukra, és van-e összefüggés az értékskálák eredményei és az önjellemzésekben megnevezett személyiségtulajdonságok között.

Vizsgálódásunk további szempontja az, hogy a romániai magyar tannyelvű oktatásban résztvevő tanulókat milyen tényezők ösztönzik az anyanyelven való tanulásra (továbbtanulásra), és kik segítik őket a tanulásban.

A két vizsgálat között eltelt időszakban került sor olyan európai dokumentumok elfogadására, amelyek megkövetelték a román törvények európai irányelvekkel való jogharmonizációs módosítását. A kisebbségek szempontjából az egyik legfontosabb a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját (Strasbourg 1992), amely megfogalmazza, hogy a kulturális kölcsönhatás és többnyelvűség érték. A Román Parlament 2007-ben<sup>40</sup> ratifikálta a dokumentumot, és 2009-ben eleget tett a benne megfogalmazott irányelvek implementálására vonatkozó kötelezettségének. A módosítások érintették az oktatási törvényt, ezen belül a kisebbségi oktatást, illetve a médiatörvényt (a kisebbségi nyelvhasználat presztízse növekedett). Az 1/2011-es tanügyi törvény jelentős változásokat hozott az anyanyelvű oktatásban (2.2. alfejezet); például bevezette a pozitív diszkriminációt, törvényes keretet teremt a teljes körű anyanyelvi szakoktatáshoz, és jelentős változásokat eszközölt a felsőoktatásban. A társadalmi életben is fontos változások következtek be: külföldi munkavállalás (következmények: iskolás gyermekek nagyszülői felügyeletre szorulnak, vagy

---

<sup>40</sup> Legea 282. din 2007.

ami még rosszabb: idősebb testvér gondoskodik róluk) 2008-as világ és gazdasági válság (romlik a családok anyagi helyzete, nő a létbizonytalanság).

Ezeket a társadalmi-tanügyi változásokat figyelembe véve jelentősen bővítettük a tanulók társadalmi és kulturális környezetét vizsgáló kérdőívet: az anyanyelvhasználatára vonatkozó kérdéseket kiegészítettük a családra vonatkozó kérdésekkel (szülők iskolai végzettsége, a család szerkezete, az anyagi helyzet megítélése, az előforduló családi problémák, a családtagokkal való kapcsolat). A tanulási körülmények között vizsgáltuk a tanári fluktuációt (az előzőben csak a magyar tanárok számát kértük), az iskolában és az iskolán kívül töltött időt, a tankönyvellátottságot, az iskolába jutás körülményeit, a tanárok megítélését (tanárokkal való kapcsolat), kortársakkal (osztálytársak, barátokkal való kapcsolat). Továbbra is vizsgáltuk a továbbtanulási szándékot, de kiegészítettük a továbbtanulást befolyásoló motivációs tényezők vizsgálatával.

A kérdőíves vizsgálat egy új témaköre az érték-vizsgálat. Az önjellemzésekben gyakran utaltak a diákok különböző értékekre, (amelyek fontosak számukra és amit elsősorban a családból hoznak), ezért megkértük, hogy mérlepeljék a különböző értékek mennyire fontosak számukra és összevetettük ezeket az írásos önjellemzésekben megnevezett emberi értékekkel<sup>41</sup>.

Az írásos önjellemzésekkel továbbra is vizsgáltuk az énkép-összetevők előfordulását, és összevetettük a 2005-2006-os vizsgálat eredményeivel: milyen képességeket, illetve érdeklődési köröket neveznek meg, milyen érzelmekre utalnak, elégedettek-e önmagukkal, milyen személyiségvonásokat neveznek meg, melyek a leggyakoribb jellemvonások.

### **6.1.2. A vizsgálatban alkalmazott kutatási módszerek**

Vizsgálatunkban kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaztunk. A **kvantitatív** kutatási módszerek közül a statisztikai elemzésre és a kérdőíves megkeresésre támaszkodtunk, amely a tanulás körülményeit, a tanulói eredményességet tárták fel.

Az adatfelvételt a kutatás céljaira összeállított kérdőívvel végeztük, az adatokat statisztikai elemzésnek vetettük alá. A kérdőívek a következő témakörökre fókuszálnak: *szociodemográfiai mutatók*: életkor, lakóhely, iskola; *társadalmi - helyzet*: szülők végzettsége, foglalkozása, családtagok száma, anyagi helyzet, családi problémák; *tanulás körülményei*: tankönyvi ellátottság, iskolában töltött idő, iskolán kívüli tanulás ideje, iskolába való utazás ideje, lakóhely és iskola közötti távolság, iskolaváltás, tanári fluktuáció; *továbbtanulás*: milyen

---

<sup>41</sup> emberi viselkedést pozitív irányba befolyásoló életfilozófiai értékek: jószívűség, segítőkészség, családszerető, becsületesség, hit

intézményben, milyen nyelven tanul tovább, olvasottság, szülők-tanárok befolyása a továbbtanulásra; *értékek*: család, munka, hit, közösség, anyanyelv.

A kutatás kvalitatív részében az írásos önjellemzés módszerével vizsgáltuk a tanulók családdal való viszonyulását, az érdeklődési köröket, a saját képességek megnevezését, valamint a követendő életértékek előfordulását. Szándékunk az volt, hogy betekintést nyerjünk a diákok gondolkodás világába, és egy olyan oldalról közelítsük meg őket, amely kevésbé megszokott, és ugyanakkor tükrözi értékrendjüket, érdeklődéseiket, magatartásuk jellemzőit.

**Az önjellemzés** (személyleírás) külső és belső tulajdonságokról készített portré (10. és 11. számú melléklet). Tókos (2005) megfogalmazásában az önjellemzés vagy személyleírás nyitott végű, szabad, kötetlen válaszadásra épülő technika, fogalmazás. Az identitás, az énkép meghatározására használt speciális forma (Bóta 2002 idézi Tókos 2005:52).

Az írásos önjellemzésekben (fogalmazásokban) a nem teljesítmény énkép-összetevők gyakorisági előfordulását vizsgáltuk régiók, életkorok, nemek és településtípus szerint. Az aktuális, nem tanulmányi énkép két fő kategóriarendszere a fizikai szelf és a pszichikai szelf alkategóriáinak vizsgálatával pontos képet kaphattunk a serdülőkori aktuális énkép megjelenítéséről, sajátosságairól.

A diákok a következő feladatot kapták: „Gyűjtsétek össze a legfontosabbnak tartott külső és belső tulajdonságaitokat, majd tervezzétek meg, milyen logikai felépítést követtek a szövegalkotásban (például: arc-törzs-kezek stb.; részletező és/vagy átfogó jellemzés), végül készítsétek el önjellemzéseket!” (7., 8. és 9. számú mellékletek).

Az empirikus kutatás egyik legnagyobb kihívása az volt, hogy megtaláljuk azt a fogalomrendszert és alkalmazható módszereket, amelyek lehetővé teszik az erdélyi diákok által írt önportré tudományos alapozottságú, objektivitásra törekvő feldolgozását.

Az írott szövegek nevelépszichológiai elemzéséhez és feldolgozásához az tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. Babbie (2003) megfogalmazásában a tartalomelemzés beavatkozás-mentes vizsgálat, mely a rögzített emberi kommunikáció tanulmányozására alkalmas, mint például könyvek, folyóiratok, újságok, dalok, festmények, beszédek, levelek, e-mail üzenetek, internetes hirdetések szövegei, törvények, alkotmányok. Krippendorff (1995) szerint üzenetek jelentésének vizsgálata. Olyan kutatási technika, amely adatokból az adatok összefüggésrendszerére levonható érvényes, megismételhető következtetéseket fogalmaz meg. Az üzenetek lehetnek jelek, szimbólumok, nyelvi elemek.

A tartalomelemzés kvantitatívan orientált eljárás, amelyben standardizált mértékeket rendelnek hozzá metrikusan definiált egységekhez, és ezeket használják a dokumentumok elemzésére és összehasonlítására (Manning - Cullum-Swan 1994). Antal (1976) értelmezésében a tartalomelemzés közlemények meghatározott célú elemzése. A közlemények

lehetnek szóbeli és írott szövegek, filmek, festmények, karikatúrák, bélyegek, jelvények, hirdetések, gyermekrajzok.

Ehmann (2002) szerint a *pszichológiai tartalomelemzés* önálló módszertani ágnak tekinthető, mivel a kvalitatív és kvantitatív adatokat pszichológiai változókként képes kezelni. Megfigyelési egységei lehetnek személyes dokumentumok, esettanulmányok, élettörténetek, életrajzok. Személyes dokumentumnak tekinthető bármely szabadon írt vagy elmondott beszámoló, mely szándékosan vagy akaratlanul információt szolgáltat szerzője életének struktúrájáról vagy dinamikájáról. Példák: önéletrajzok, naplók, levelek, nyílt kérdőívek (nem standardizált tesztek), szóbeli beszámolók (interjúk, gyónások, elbeszélések), bizonyos irodalmi alkotások (Ehmann 2002).

A tartalomelemzésnek két alapformáját alkalmazzák a nevelés- és társadalomtudományok vizsgálataiban. A klasszikus értelemben vett tartalomelemzés a *kvantitatív* (mennyiségi) tartalomelemzés, ugyanakkor egyre nagyobb figyelem fordul a *kvalitatív* (minőségi) tartalomelemzésre is. Ehmann (2002:51) Morant gondolatát idézi a klasszikus tartalomelemzésről:” A klasszikus tartalomelemzésben az érdeklődés fő fókusz az, hogy valamely téma milyen gyakorisággal jelenik meg a szövegben, vagyis ennek alapján „a fontosság (*significance*) a gyakorisággal (*frequency*) szinonim fogalom”. A kvalitatív vagy minőségi tartalomelemzés az anyag *jelentésével* foglalkozik és a rejtett jelenségek és asszociációk dekódolását tűzi ki célul.

A tartalomelemzés kétlépcsős technika. Először a szövegeket, tartalmakat adatokká alakítjuk, azaz olyan kategóriákat alakítunk ki, amelyekbe bizonyos szabályok szerint besorolhatók a szövegek elemei. Ezt követően mennyiségi-minőségi következtetéseket fogalmazzunk meg, értelmezzük az eredményeket. (Krippendorff 1980 idézi Szabolcs 2004)

Krippendorff (1995) szerint a tartalomelemzés lépései a következők: (1) adatkészítés; (2) az elemzési egység meghatározása; (3) mintavétel; (4) kódolás; (5) az egyes kategóriákhoz tartozó relatív gyakoriságok elemzése; (7) értelmezés.

Kutatásunkban a Krippendorff (1995) által leírt lépéseknek megfelelően mutatjuk be az írott önjellemzések feldolgozásának a folyamatát.

1. Adatkészítés: *kvantitatív adatokat* képeztünk a megszámlálható, manifeszt szövegelemekből, vagyis meghatároztuk a fizikai és pszichikai énkép-összetevők gyakoriságát.

2. Elemzési egységek<sup>42</sup>: alapegységnek tekintettük a *szót*, és a szó jelentésével egyenértékű *kifejezési* formákat (köznyelvi metaforák, szólásmódok, képes kifejezések).

---

<sup>42</sup> Babbie (2003) szerint az elemzési egység lehet szó, téma vagy műfaj

Kutatásunk elemzési egységeinek meghatározásánál több sajátos tényezőt vettünk figyelembe. A diákok nem mindig tudták a megfelelő szót a tulajdonságok megjelölésére, ezért különböző nyelvi eljárásokat (körülrírás, tagadó forma, jelzős szerkezet) alkalmaztak tulajdonságaik megnevezésére. Például a jószívű ellentéte a rosszívű, és ezt a diák úgy fogalmazta, hogy „nem vagyok jószívű”. Ezért szükség volt arra, hogy elemzési egység legyen a szó jelentésével egyenértékű kifejezési forma is. A fogalmazásokban előfordultak a *köznyelvi* formák, *sajátos* formák, *körülrírasos* formák („ha valaki bajban van, mindig segítek”), *tagadó* formák („nem vagyok szorgalmas”, „nem vagyok szép”), *eufémisztikus* kifejezések (például kövér helyett azt írták, hogy „nem vagyok elég sovány” vagy, „nem nevezhetem magam soványnak”).

A tulajdonságok, jellemvonások, lelkiállapotot kifejező szinonimákból nagyobb egységeket alkottunk. Például a jószívű, segítőkész, jólelkű, nagylelkű, jóindulatú, adakozó, önzetlen, önfeláldozó, ajándékozó, melegsívű, odaadó, bőkezű rokon értelmű szavakból a jószívű jellemvonás kategóriát alakítottuk ki (12. számú melléklet).

A tiszta fogalomértelmezés a vizsgálat tartalmi megbízhatóságának az alapja, ezért a tartalmi egységek és a tartalmi egységekből kialakított nagyobb egységek megfelelő kialakítása alapvető követelmény volt.

A vizsgálat érvényességét két tényező biztosítja: (1) A tartalomelemzés eredményei és a nyelvi vizsgálatok eredményei ugyanazt a struktúrát kell, hogy felvázolják: ahány pozitív tulajdonság van az énképben, annyit kell, hogy azonosítson a nyelvészeti vizsgálat is a pozitív és negatív tulajdonságok pedig antoníma-párokba rendszerezhetők. (2) A tartalmi érvényesség mutatója az a tény, hogy a saját eredményeink megegyeznek-e más vizsgálatok eredményeivel. Erre az eredmények bemutatásánál térünk ki.

3. Mintavétel: A vizsgálat mintája reprezentatív, mivel a valóságnak megfelelően leképezi az erdélyi magyar anyanyelvű és anyanyelven tanuló diákok számarányát régiók, település típus és az iskola típusa szerint.

4. Kategorizálás, kódolás: A kategóriák kialakításában a diákok szövegeiben előforduló megnevezések képezték az alapot, és ezt ötvöztük a szakirodalomban fellelhető tartalmi kategóriákkal. A szakirodalomból Sallay – München (1999) önjellemzésekre vonatkozó kategóriáit vettük figyelembe, és az általuk megnevezett főbb kategóriáknak meghatároztuk az alkategóriáit is.

A kategóriákat a következő szabályok figyelembe vételével alakítottuk ki: tükrözzék a kutatás célját, tehát az énképet alkotó faktorokat képviseljék; legyenek kimerítőek, tehát képezzék le a fogalmazásokban előforduló tartalmi információk mindegyikét; a kategóriák egymással szemben legyenek kölcsönösen kizáróak, azaz az egyes szót, vagy szó jelentésével

bíró kifejezést csak egyetlen kategóriába soroljuk; egységes osztályozási rendszert tükrözzenek.

Az írott anyag feldolgozásának első lépéseként kidolgoztuk a fő kategóriákat, majd a dolgozatok olvasása közben folyamatosan bővítettük. Így alakítottuk ki a végleges fő- és alkategóriákat, amelynek megfelelően a fogalmazások szövegeit kódoltuk. A szövegek elemeit két független, előzetesen kiképzett személy sorolta a megfelelő kategóriákba, majd a kutatás vezetője ellenőrizte a munkát. A két kódoló közti egyezés Scott féle érték ( $\pi$ ) 0,89 volt (Falus 2004 alapján).

A 13. számú mellékletben bemutatjuk Sallay – München (1999) által megnevezett kategóriák és a saját kategóriák összefoglalását. Az alkategóriák kialakításával lehetőség adódott a képességekre, érdeklődésre és személyiségvonásokra vonatkozó minden tartalom kódolására. Például a Sallay – München (1999), valamint a Szitó – Orosz (1995) kategorizálás szerint a képességeket csak gyűjtőfogalomként lehetett kódolni, így létrehoztunk hat új alkategóriát. Az eddigi vizsgálatokban (Sallay – München 1999; Nicolina, Cherubina, és Bompreszi 2010) a képességeknél nem különböztettek meg alkategóriákat. Például a Marsh - Shavelson (1985) hierarchikus modellben csak a testi képességek jelennek meg, mint a fizikai szelf része. A képesség alkategóriák szerinti kódolással információt kaptunk arról, hogy a diákok milyen képességeikre utalnak a leggyakrabban (lásd az eredményeket a 9. fejezetben).

5. Gyakoriságok: A kategóriák kialakítása és a kódolás után megállapítottuk az egyes kategóriákhoz tartozó gyakorisági értéket. Keresztátlák készítésével megállapítottuk a gyakorisági értékek közötti szignifikáns különbségeket nemek, életkorok, régiótípusok és településtípusok szerint. Az eredményeket a 9. fejezetben mutatjuk be részletesen.

6. Értelmezés: Az eredmények elemzésében a tényszerűsége törekedtünk. Először a hipotézisekkel vetettük össze a kapott adatokat, majd összevetettük az elméleti anyagban bemutatott ismeretekkel és vizsgálati eredményekkel.

Az adatok feldolgozásához a következő statisztikai műveleteket végeztük: gyakoriság-számítás, keresztátlák.

## **6.2. Kutatási kérdések és hipotézisek**

A kutatás során megfogalmazódó kérdések elsősorban arra irányultak, milyen a romániai magyar tanulók nemzeti identitástudata és milyen szerepet játszik az anyanyelvhasználat a tanulásban és a továbbtanulásban. Kíváncsiak voltunk arra is, milyenek a tanulók tanulási feltételei és eszközei, milyen különbségek körvonalazódnak ezen a téren a különböző



régiókban. A kapcsolatok terén fontosnak tartottuk megfigyelni milyen családi és baráti közösségek segíti a tanulókat a tanulásban.

Feltételezésünk szerint:

1. A centralizált romániai közoktatási rendszer az érvényben levő oktatási törvénynek megfelelően egyenlő tanulási feltételeket ígér az ország minden tanulójának, így a nemzeti kisebbséghez tartozó diákoknak is. Feltételezzük, hogy a központilag szabályozott közoktatási rendszer ellenére Romániában az egyenlő tanulási feltételek nem valósulnak meg a romániai magyar tanulók körében, azaz a különböző régiókban eltérnek a diákok tanulási körülményei (az iskola típusa, tankönyvhasználat, az iskola megközelítésének módja és ideje, az iskolaváltás okai, iskolában töltött idő, továbbtanulási nyelv). Hasonlóan, feltételezzük, hogy eltérések mutatkoznak a tanulási körülményekben településtípusok szerint is, vagyis a községekben és falvakban tanuló diákok tanulási körülményei kedvezőtlenebbek (alacsonyabb tanulási eredményesség, tanulással töltött idő, magasabb arányú tanári fluktuáció), mint a városban tanuló diákok tanulási körülményei.

2. Feltételeztük, hogy a közös nyelvi kultúra, családi támogatás, és a személy belső tartalékai, mint a nemzeti identitástudat, a pozitív személyiségjegyek, elégedettség, örömeire való képesség, erőforrásként hatnak és kompenzálják a külső, az oktatási rendszer által meghatározott tanulási körülményekből adódó (a többséghez viszonyítva több tanóra, sok idő az iskolába jutáshoz stb.) negatív hatásokat.

3. Az egyéni összetevők (képességek, érzelmek, elégedettség, érdeklődés, tulajdonságok) megjelenítésében nem mutathatók ki szignifikáns régiókénti különbségek, mert az egyazon nemzetiséghez tartozó tanulók önreflektív gondolkodásában tükröződnek az azonos és egységes anyanyelvi kultúra sajátosságai. Ugyanakkor az önjellemzések komponenseinek gyakoriságában életkori különbségek mutathatók ki, hiszen a serdülőkorú nyolcadikosok több és változatosabb elvont fogalmat használnak önjellemzéseikben, mint a kisiskoláskor végén lévő diákok. Az önjellemzésekben a nemek közötti gondolkodásbeli és viselkedésbeli különbségek is tükröződnek.

### **6.3. A vizsgált tanulói csoportok bemutatása**

#### **A kutatás 1. szakasza**

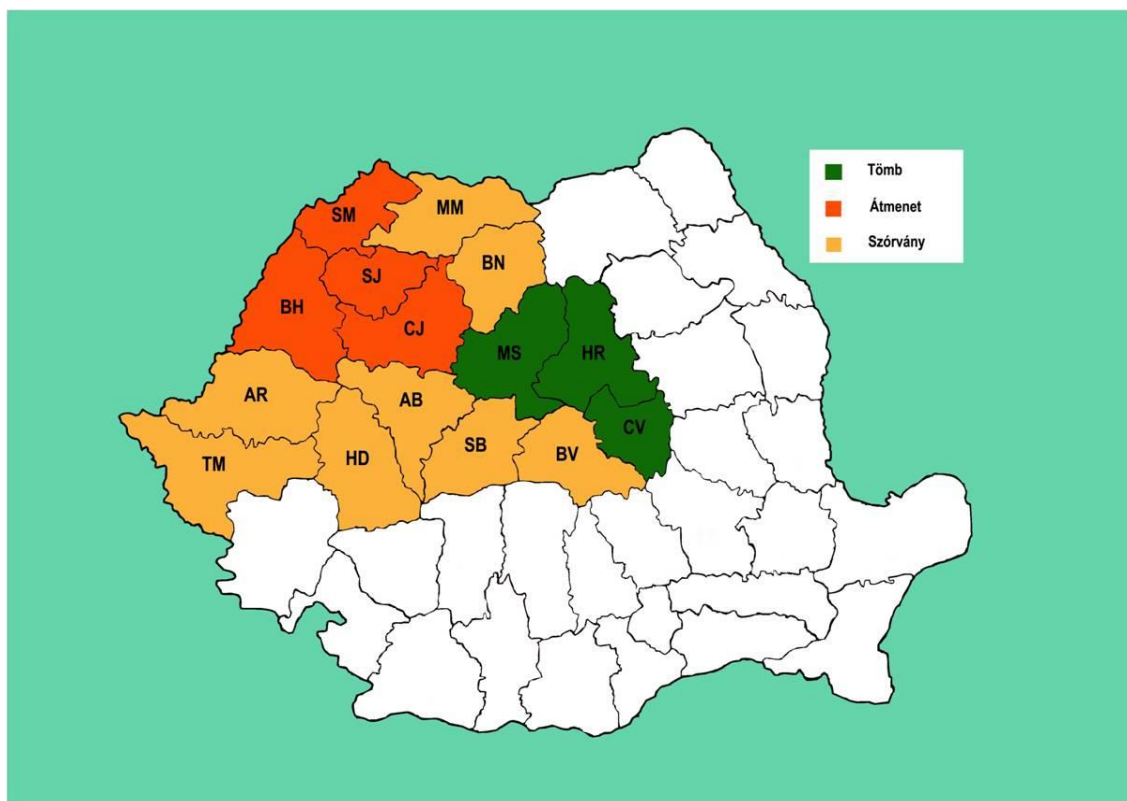
A 2005/2006 tanévben összesen 103 általános iskola és középiskolához tartozó általános iskolai tagozat kapcsolódott be a vizsgálatba. 1602 diákjának (6.2. táblázat) értékelhető dolgozata került feldolgozásra. (Lásd Iskolák jegyzéke 14. számú mellékletben).

Az általános iskolások nemre, évfolyamra és régiókra egyaránt reprezentatív mintájában a diákok évfolyamok szerinti eloszlása a következő: 847 (52,9%) ötödikes, 755 (47,1%) nyolcadikos. Nemek szerinti eloszlás: fiúk 754 (47,1%), lányok 848 (52,9%). A régiók szerinti eloszlás: szórvány 225 (14%), átmeneti régió 543 (33,9%) és tömb 834 (52,1%). A településtípusok szerinti eloszlás: város 1123 (70%), falu 479 (30%). A 7.1. ábrán látható a vizsgált régiók és megyék elhelyezkedése Románia és Erdély területén.

6.2. ábrázat Minta -1. szakasz

Minta		Összesen	
		Fő	%
Évfolyamok	Ötödik	847	52,9
	Nyolcadik	755	47,1
Nemek	Fiú	754	47,1
	Lány	848	52,9
Régiók	Szórvány	225	14
	Átmenet	543	33,9
	Tömb	834	52,1
Településtípus	Város	1123	70
	Falu	479	30
Összesen		1602	100

6.1. ábra Erdély megyéi – Régiók szerinti ábrázolás Románia és Erdély területén



## A kutatás 2. szakasza

A második szakaszban a mintavételi eljárásunk szakértői kiválasztás volt, a régiós arányok betartásával 20 általános iskola és középiskolához tartozó általános iskolai tagozat kapcsolódott be a vizsgálatba 520 diákkal (6.3. táblázat). A közoktatás alsó szintjének záró évfolyamát alkotó nyolcadik osztályos, magyar nyelven tanuló diákokat kérdeztem meg. Kiválasztásukat az indokolta, hogy a nyolcadikos diákok középfokú oktatás felső szintjén való továbbtanulás érdekében záróvizsgát tesznek, és ennek alapján választanak szakirányt. A válaszadók kiválasztásának megtervezésénél figyelembe vettem, hogy a régiók arányosan tükrözzék a szórvány, az átmenet és a tömb régiókban magyar nyelven tanuló diákok összetételét, a magyar lakosság számaránya ugyanis különbözik Erdély egyes területein. A vizsgálat résztvevőinek átlagéletkora 14 év és arányosan reprezentálják a szórvány 17,9%, átmenet 33,7% és a tömb 48,5% régiókban (magyar nyelven) tanuló diákokat (6.3. táblázat).

Mindhárom régió típusból két - két megye diákjai vettek részt a vizsgálatban (6.4. táblázat): szórványból Temes (TM<sup>43</sup>) és Brassó (BV) megye, az átmeneti régióból Kolozs (KZs) és Szatmár (SzM) megye, valamint a tömb régióból Hargita (HR) és Maros (MS) megye (2. táblázat). A minta nemek szerinti eloszlása: 46,9% fiú, 53,1% lány. A megkérdezett diákok 46%-ának falun, valamint 64% -ának városban van az állandó lakhelye. A diákoknak kevesebb, mint egyharmada (30,6%) kéttannyelvű (román és magyar tagozat is van), és 69,4 % anyanyelvű iskolába jár.

6.3. táblázat A vizsgálati minta – 2. szakasz

		<b>Fő</b>	<b>%</b>
Nemek	fiú	244	46,9
	lány	276	53,1
Régiók	szórvány	93	17,9
	átmenet	175	33,7
	tömb	252	48,5
Településtípus (iskola)	város	333	64,0
	falun	187	36,0
Településtípus (lakhely)	megyeszékhely	218	41,9
	város	63	12,1
	falun	239	46,0
Iskola típusa	anyanyelvű	361	69,4
	két tagozatú	159	30,6
<b>Összesen</b>		<b>520</b>	<b>100</b>

<sup>43</sup> A megyék nevének a rövidítése Temes, Brassó, Hargita és Maros megye esetében megegyezik a Romániai hivatalos rövidítéssel, Kolozs és Szatmár megyéknél magyarosítottuk



6.4. táblázat A vizsgálati minta megyék szerinti megoszlása

<b>Régió</b>	<b>Megye</b>	<b>Fő</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
szórvány	Temesvár (TM)	51	9,8	17,9
	Brassó (BV)	42	8,1	
átmenet	Kolozs (KZs)	75	14,4	33,7
	Szatmár (SzM)	100	19,2	
tömb	Maros (MS)	125	24	48,5
	Hargita (HR)	127	24,4	
<b>összesen</b>		<b>520</b>	<b>100</b>	

## **7. A családok jellemzői és kapcsolata az iskolával**

Kisebbségi helyzetben a kétnyelvűség valamilyen formában eleve adott, ezért a tanulók társadalmi háttérének vizsgálatában és az oktatás társadalmi kontextusában, a klasszikusnak számító változók mellett önként adódik a nyelvi környezet vizsgálata (Gereben 2007, Gergely 2012).

A romániai magyar tanulók szociokulturális környezetének sajátosságait a következő tényezők vizsgálatával vázoljuk fel: régiók jellegzetességei, nemzetiség, anyanyelv, nyelvhasználat családban és a tágabb környezetben; településtípusok, ahol az iskola működik, az állandó lakhely településtípusa, lakhely tanév közben; szülők iskolai végzettsége (foglalkozása), anyagi helyzet megítélése, tárgyi javak (gépkocsi, számítógép stb.); családszerkezet (teljes és nem teljes családok), család típusa (egy gyerekes, két gyerekes és a nagy családok).

### **7.1. A kisebbségi oktatás résztvevőinek szocio-kulturális környezete**

A fejezetben több oldalról kíséreljük meg feltérképezni a tanulók szocio-kulturális háttérét. Mindenekelőtt a régiók szerinti és a nemzetiségi jellemzőket tárjuk fel, külön hangsúlyt fektetve a családban és tágabb környezetben mutatkozó nyelvhasználatra. Ugyanakkor vizsgáljuk a nemzeti identitás és a különböző környezetben (család, rokonok, barátok, szomszédok) használt anyanyelv közötti kapcsolatot is.

A nemzeti identitás szerinti besorolás régióként különbözik: a tömbben a diákok 98%-a, az átmeneti régióban 98,3%, míg a szórványban 88,2% vallja magát magyar nemzetiségűnek (7.1.1. táblázat). Ez utóbbiban (a szórványban) a legmagasabb a magyar tagozaton tanuló román nemzetiségű diákok aránya (7,5%). Az anyanyelv esetében nem találtunk különbséget, ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a szórványban a tanulóknak csak a 3,2%-a vallja magát román anyanyelvűnek és 2,2% kétnyelvűnek (a magyart és a románt is anyanyelvűnek tekinti) (7.1.1. táblázat). A szórvány megyei Brassó és Temesvár hagyományosan német lakosságú városok voltak, ennek ellenére senki nem vallja magát magyar-német kétnyelvűnek. Valószínűsíthető, hogy az Erdélyben maradt német családok gyerekei német tannyelvű iskolákba járnak.

A nemzeti identitás és az anyanyelv közötti aránykülönbségek Gereben (2007) kutatásával megegyezők. „Úgy tapasztaltuk, hogy a nemzeti azonosságtudat az anyanyelvnél valamelyest „puhább”, képlékenyebb fogalom: a kifejezett magyar identitás minden vizsgált országban

valamivel alacsonyabb arányban fordult elő, mint a magyar nyelv egyértelmű választása.” (Gereben 2007:26) A szerző ezt azzal indokolja, hogy a válaszadók a nemzetiséget vállalás dolgának tekintik, az anyanyelvet pedig adottságnak.

7.1.1. táblázat A tanulók nemzetiségi- és anyanyelvi hovatartozása önbevallás alapján régióként

		<b>magyar %</b>	<b>román %</b>	<b>német %</b>	<b>más %</b>
szórvány	nemzetiség	88,2	7,5	0	4,3
	anyanyelv	94,6	3,2	0	2,2
átmenet	nemzetiség	98,3	0,6	0,6	0,6
	anyanyelv	98,8	0,6	0	0,6
tömb	nemzetiség	98,0	0,8	0,4	0,8
	anyanyelv	98,8	0,4	0,4	0,4

nemzetiség \*\*\*p= 0,000

anyanyelv p>0,05 (p=0,130)

A továbbiakban bemutatjuk a magyarnak, mint anyanyelvnek a használatát a szűk családban, valamint a tágabb család, a rokonok körében (7.1.2. táblázat). Régiók szerint mind a családban, mind a rokonokkal használt nyelv arányában szignifikáns különbséget találtunk. A tömbben csak magyar nyelven beszél a családban a tanulók 95,9%-a, és 91,4% a rokonokkal. Az átmeneti régióban a családok magyarul érintkeznek egymással, ezt vallja a tanulók 94,1%-a, a rokonokkal 86,4% beszél anyanyelvén. A szórványban élő diákok esetében már számottevő a különbség: a diákok 79,6%-a beszél csak magyarul a családban és 63,4%-uk a rokonokkal is. A szórványban a leggyakoribb a két nyelv együttes használata (28% a rokonokkal, 15,1% a családban). Ezek az eredmények összhangban vannak a korábbi országos hatókörű vizsgálatok adataival. Gergely (2012, 2014) vizsgálatában a hetedikes diákok esetében a szórványból a tömb fele haladva folyamatosan csökken a román nyelv használata (a szórványban 93,4%, a tömbben 97,6% beszél csak magyarul a családban; a szórványban 5,9%, a tömbben 2,4%-uk beszél magyarul és románul a családtagokkal).

7.1.2. táblázat A tanulók beszélt nyelve a családban, a rokonságban régióként

<b>beszélt nyelv %</b>		<b>magyar</b>	<b>román</b>	<b>két nyelv</b>	<b>több nyelv</b>
szórvány	családban	79,6***	5,4	15,1***	0,0
	rokonokkal	63,4***	6,5	28,0***	2,2
átmenet	családban	94,2	0	5,8	0,0
	rokonokkal	86,4	0	13,6	0,0
tömb	családban	95,9	0	3,3	0,8
	rokonokkal	91,4	0	7,8	0,8

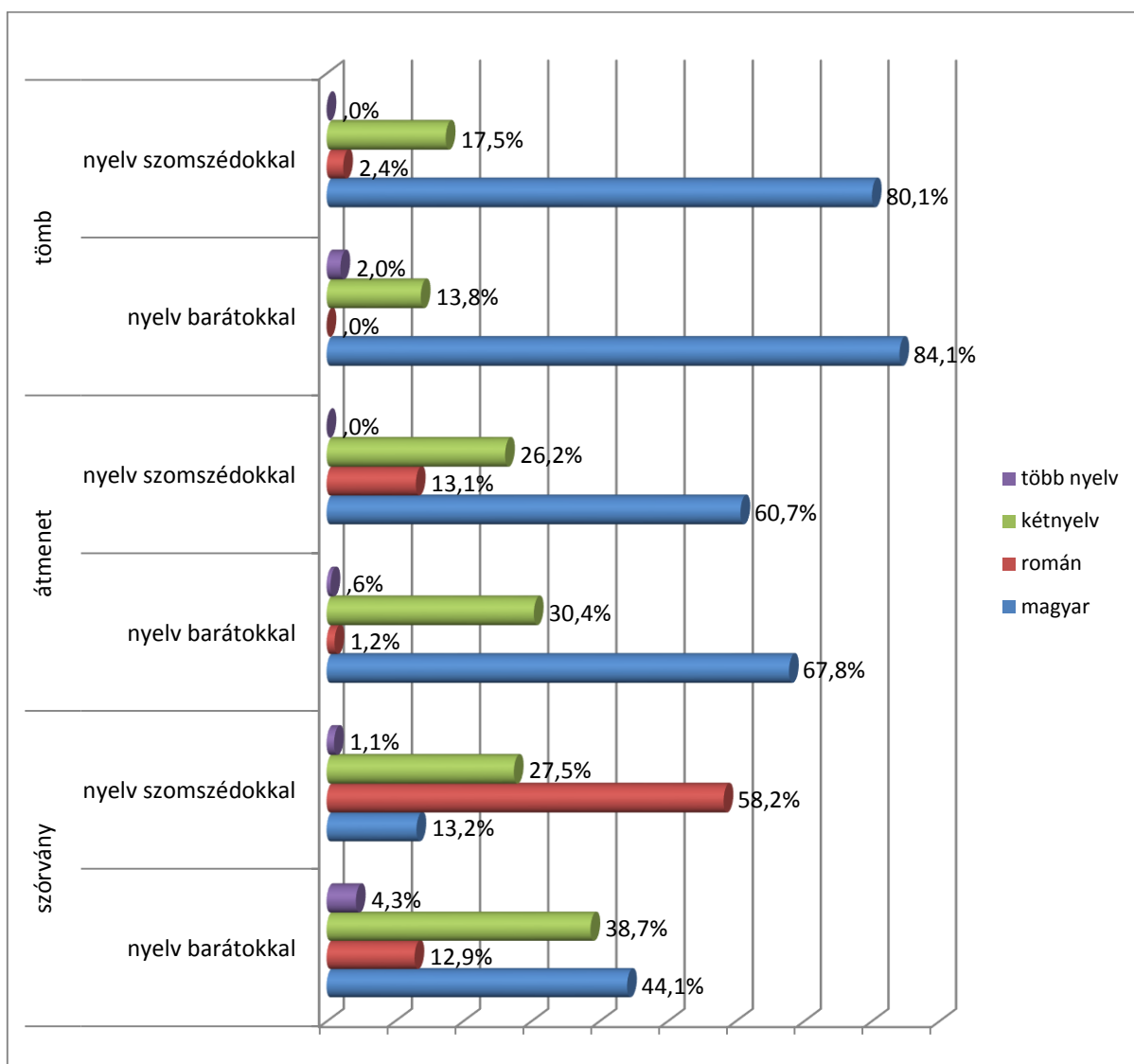
A tágabb környezetben, a barátok és a szomszédok körében használt nyelv arányában van a legjelentősebb különbség régióként (7.1.1. ábra). Az adatok egyértelműen tükrözik a régiók közötti nyelvi és nemzeti- kulturális környezet sajátosságait. A szórványban a legmagasabb a román nyelv és a két nyelv (román és magyar) használata mind a barátok, mind a szomszédokkal való kommunikációs kapcsolatban. A barátokkal a tanulók 12,9%-a csak románul, 38,7%-a románul is magyarul is beszél. A szomszédokkal kizárólag románul érintkezik a tanulóknak több mint a fele (58,2%), több mint negyedük mindkét nyelvet használja (27,5%), és 13,2% beszél csak magyarul. A szórványban jelölték meg a legmagasabb arányban (4,3%) a több nyelv használatát, amely több mint két nyelv folyamatos használatára utal, és a mintánkban leggyakrabban a magyar, román és angol nyelvet jelenti. Valószínűsíthető, hogy az angol nyelv használata külföldön élő barátokkal, ismerősökkel történik, vagy az intenzív angol tannyelvű osztályok hatására nyelvgyakorlás céljából. A barátok és szomszédok közötti lényeges különbség, hogy a barátokat a diákok választják, míg a szomszédság adott közösséget jelent. A szórványban élő tanulóknál is láthatjuk azt az ösztönös, de jellegzetes magatartást, hogy amennyiben a saját döntésén múlik, akkor igyekszik ugyanolyan nemzetiségű kortársakkal barátkozni, annak ellenére, hogy a továbbtanulás nyelvére, illetve a külföldön dolgozás szándékára azért nagy hatással van a többségi környezet. Erre részletesen kitérünk a továbbtanulás bemutatásánál.

Az átmeneti régióban a diákok 67,8%-a beszél magyarul a barátokkal és 60,7% a szomszédokkal. Kizárólag a román nyelvet mindössze 1,2% használja a barátokkal, valamint 13,1% a szomszédokkal. Ebben a csoportban is elég gyakori a két nyelv használata mindkét környezetben: 30,4% barátokkal és 26,3% szomszédokkal.

Az anyanyelv használatának legkedvezőbb környezet a tömb, ezt a baráti és szomszédi kapcsolatokban használt nyelv bizonyítja: a tanulók 84,15%-a csak magyarul beszél barátaival, 80,1% szomszédjaival. Kizárólag románul senki nem beszél a barátokkal, és szomszédokkal 2,4%. Két nyelvet a barátokkal 13,8%, a szomszédokkal 17,5%, használ. Több nyelv az érintkezés eszköze a diákok 2,2%-ánál.



7.1.1. ábra A tanulók beszélt nyelve barátokkal, szomszédokkal régióként



szórvány  $p=0,000$

A régiók közötti különbségek a nyelvi környezetben mutatkoznak meg a legerőteljesebben: abban, hogy a magyar tagozaton tanuló diákok több mint 95%-a anyanyelvének a magyar nyelvet tartja, nincs szignifikáns különbség, de a rokonokkal, valamint a családon kívüli környezetben használt nyelv között lényeges a különbség. Az adatok azt tükrözik, hogy a szórványban az anyanyelv használata a családra és az anyanyelvű oktatásra szűkül, és az osztályon kívül inkább domináns a többségi nyelv használata.

A tömbben nincs különbség a családban, a rokonokkal és a szomszédokkal használt nyelv között. A tömbben a román lakosság van számaránya szerint kisebbségben. Ebből a szempontból átmenetet képez az átmeneti régió, mert a domináns magyar és a domináns román nyelvhasználat között változatos formák vannak. A családban beszélt nyelvre vonatkozó adataink megegyeznek Gereben (2007) vizsgálatának eredményeivel: az Erdélyben élő magyar

nemzetiségű személyek 96%-a magyarul beszél családjában. „(...) a közép-európai magyar kisebbségek anyanyelve inkább csak a társadalmi élet intimebb szféráiban: a családi és a baráti körben örvend széleskörű használatnak; a nyilvánosság tágabb fórumain, s főleg a hivatalokban már jórészt háttérbe szorul.” (Gereben 2007:28).

A továbbiakban azt fogjuk tárgyalni, hogy a különböző nyelvi környezet ellenére, a család típusában, az anyagi helyzet megítélésében, a tanulási eredményekben, a képviselt értékekben és sok esetben a tanulási körülményekben nincs jelentős különbség. Említésre méltó sajátosság, hogy az önjellemzésekben, azaz az önmagukról való gondolkodásban nincs jelentős különbség.

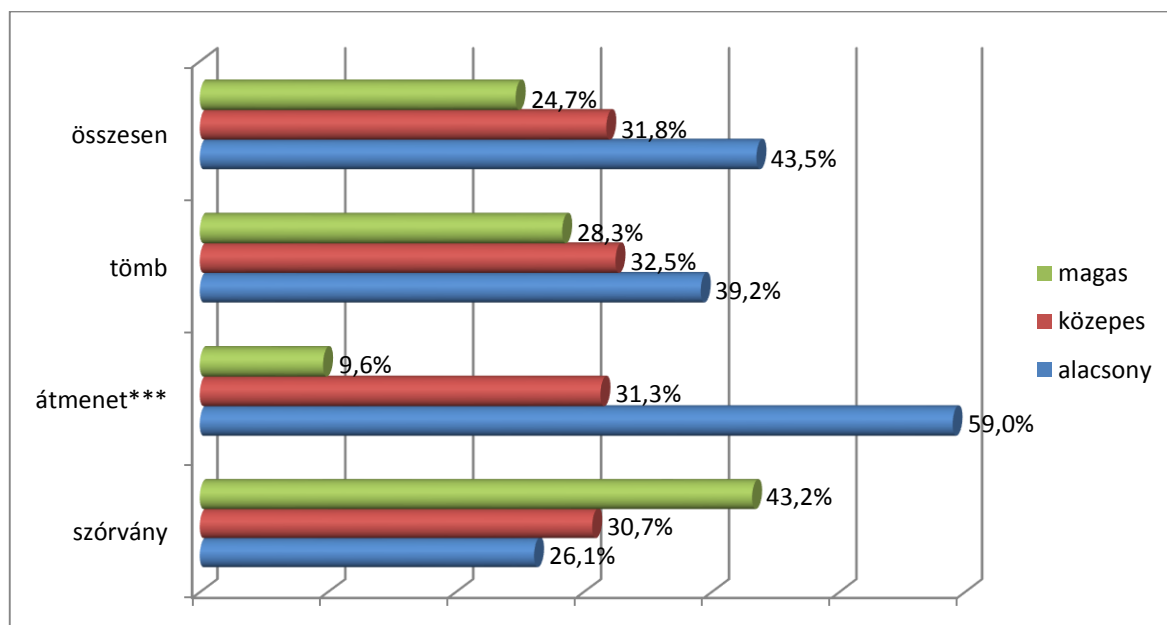
A vizsgálatban résztvevő iskolák település típus szerinti megoszlása: 36% falu, 64% város (M7.1.1. táblázat). A tanulók 46%-nak állandó lakhelye falun, 54% pedig városon, vagy megyeszékhelyen van. Összesen 20%-uk bejáró vagy kollégiumban lakik tanév közben. A diákok egy kisebb hányada faluból községközpontba jár iskolába.

A megkérdezett diákok 79,6% helybeli, vagyis azon a településen jár iskolába, ahol az állandó lakhelye van, 16% -uk ingázó és 3,7% kollégiumban lakik (M7.1.2 táblázat). A régiók között jelentős különbség van a helybeliek és az ingázó diákok arányában. A legtöbb diák a szórványban lakik kollégiumban (15,1%) és magas a bejáró diákok aránya (14%) is. Az átmeneti régióban a bejáró diákok aránya a legmagasabb (19,4%), de alacsony a kollégiumban lakók aránya (2,9%). A legkedvezőbb a helyzet a tömbben, ahol a tanulók 84,5%-a helybeli, 14,3%-a bejáró, nem lakik kollégiumban egy diák sem, és néhány diák lakik apácák által működtetett otthonban. A szórványban többnyire csak a városokban - Brassó és Temes megyékben a megyeszékhelyen - működnek a magyar tagozatos iskolák, mivel a törvény a tanulói létszám alapján korlátozza az osztályok létrehozásának lehetőségét. Nyilvánvalóan ez arra kényszeríti az olyan kis településeken élő tanulókat, ahol nincs anyanyelvű oktatás, hogy az otthonukhoz olyan legközelebbi településre járjanak iskolába, amelyikben működik magyar tagozat.

A szülők iskolai végzettségét a szakirodalomban (Pusztai 2004, Pikó 2005a) alkalmazott végzettségi szintek szerint kérdeztük meg (9. számú melléklet), majd három alváltozót hoztunk létre. Az alacsony képzettséghez soroltuk a nyolc osztálynál kevesebbet, a nyolc osztályt és a szakiskolát végzett szülőket. A középfokú képzettségük az érettségivel rendelkező és a posztliceális végzettségű szülők. A felsőfokú képzettségű szülők főiskolai, vagy egyetemi diplomával rendelkeznek, illetve ide tartoznak az egyetem után képzéseket szerzett mesteri és doktori fokozatú szülők. A szülők iskolai végzettségének aránya (7.1.2. ábra) a következő: apák 43,5%-a alacsony, 31,8%-a közepes és 24,7%-a magas iskolai végzettségű; az anyák 38,2%-a alacsony, 36,4%-a közepes és 25,4%-a magas végzettségű (7.1.3. ábra). Az apák és anyák végzettsége között nincs szignifikáns különbség. Az adatok megegyeznek a 2011.évi

népszámlálás adataival (Veres 2015), amely szerint magas az alacsony végzettségűek aránya. Hasonlóan, a felsőfokú végzettségűek körében valamivel magasabb a nők aránya, mint a férfiaké, ugyanakkor szakiskolai végzettséggel a férfiak rendelkeznek jelentősen nagyobb arányban (Veres 2015) (lásd a 3. fejezetben részletesen).

7.1.2. ábra Apa iskolai végzettsége régióként

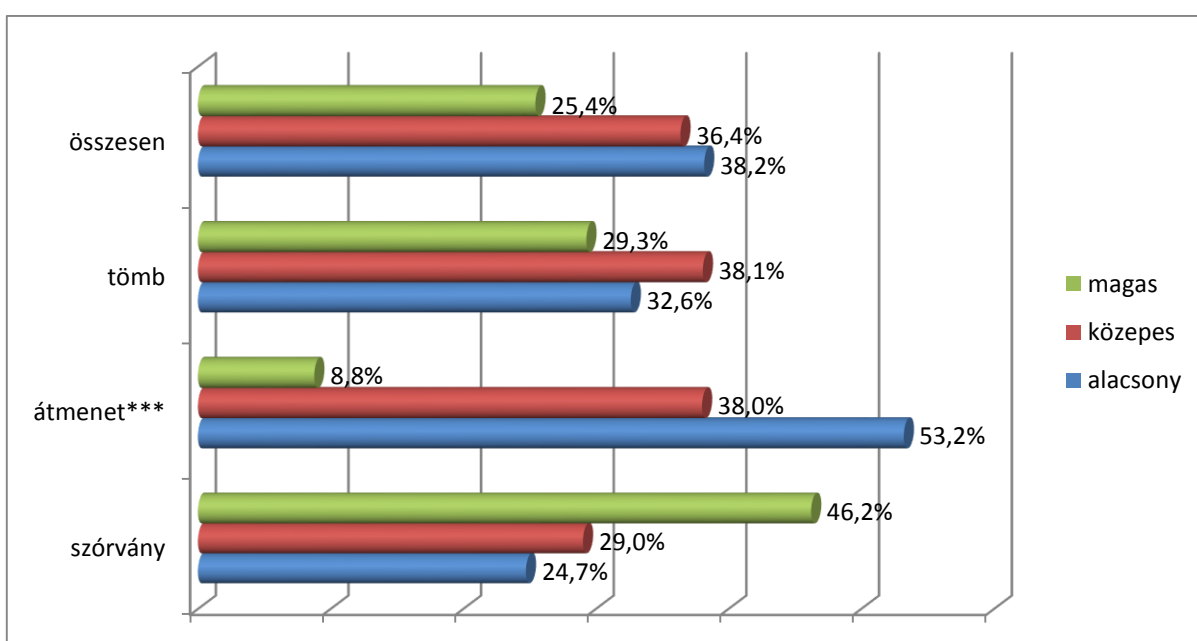


p = 0,000

Régiók szerint különbség mutatkozik a szülők iskolai végzettségében: az átmeneti régióban a legmagasabb az alacsony végzettségű szülők aránya (apák 59%, anyák 53,2%) és a legalacsonyabb a magas végzettségű szülők aránya (apák 9,6%, anyák 8,8%). A szórványban a legnagyobb a magas végzettségű szülők aránya (apák 43,2%, anyák 46,2%) és a legalacsonyabb a kevésbé képzett szülők aránya (apák 26,1%, anyák 24,7%). A 2011. évi népszámlálás adatait Veres (2015) megyei lebontásban elemezte, és az eredmények igen nagy eltérést mutatnak a felsőfokú végzettség és a középfokú végzettség arányai között. Meglátása szerint azokban a megyékben, ahol a megyeszékhely lakossága 200 000 fő feletti és egyetemi központok is működnek, mint például Kolozs, Temes, Brassó, az egyetemet végzettek aránya jóval meghaladja az országos átlagot (20 százalék feletti) és az érettségizett középfokú végzettséggel rendelkező aránya 20-30 százalék körüli és szintén jóval az országos 25 százalék feletti. A mintánkban a szórvány régióhoz tartozó Temes és Brassó megyékben szintén jelentősen magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya, mint a többi régióban. Az országos adatokhoz hasonlóan a középfokú végzettségben nincs jelentős különbség régióként, azaz mindhárom régióban 30 százalék körüli az arány (7.1.2. ábra).

Barna - Kiss 2013-ban végzett 1238 fős mintán, 18-35 év közötti erdélyi magyar nemzetiségű személyt vizsgáltak, akiknek az iskolai végzettsége a következő volt: 28,4% az alacsony végzettségű, 43,2% a középfokú és 28,4% a felsőfokú végzettségű a fiatalok. A két vizsgálatot összevetve láthatjuk, hogy az erdélyi magyar felnőtt lakosságra jellemző az, hogy alacsony (30% alatti) a felsőfokú végzettek aránya, és viszonylag magas (közel a 40%) a szakiskolával vagy csak általános iskolával rendelkező szülők aránya. A saját vizsgálati mintánk korosztálya eltér a Barna-Kiss (2013) vizsgálatától, azonban mindkét kutatás rávilágít az erdélyi magyar felnőtt lakosság iskolai végzettségével kapcsolatos helyzetére.

7.1.3. ábra Anya iskolai végzettsége régióként



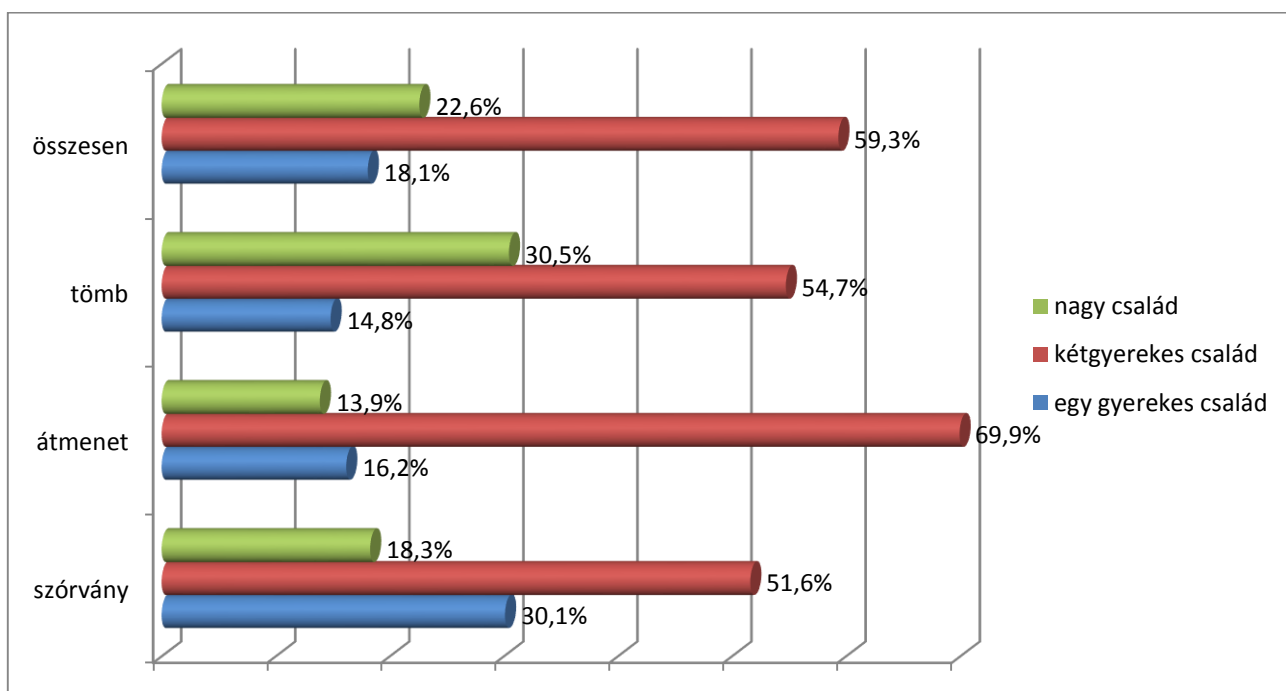
p = 0,000

Mintánkban mindhárom régióban hasonló a megoszlás a család szerkezetére vonatkozóan (M7.1.3. táblázat): 82%-a tanulóknak teljes családban él, 17,9% nem teljes családban. A nem teljes családokhoz tartoznak az egyik szülővel nevelkedő diákok (9,5%), egy vér szerinti szülő és egy nevelőszülő (6,1%), a csak nagyszülőkkel vagy otthonban nevelkedő (2,3%) diákok. Falun szignifikánsan nagyobb a teljes családok aránya (87,1%), mint városban (73%) és a megyeszékhelyen (79,3%). Ebben is tükröződik az, hogy a falun élő családokra a hagyományos családszerkezet jellemzőbb. Vizsgálati adataink megegyeznek a Romániában felmért népszámlálási adatokkal, amely szerint városban mind a házasságkötések, mind a válások arányszáma magasabb (Veres 2015). A házasságkötéssel és válással kapcsolatos társadalmi szokások változása az elmúlt negyedszázadban összefüggésben állnak a nagyregiók vallási-kulturális hagyományaival és a szekularizáció mértékével. Közép-, Dél- és Kelet-Európában a

házasságkötések arányszáma a legtöbb esetben 5 ezrelék fölött van, a válások száma pedig alacsony 1,5 ezrelék körül van, míg a gazdaságilag fejlettebb országokban magas a párkapcsolatban élők aránya és magas a válások száma (Veres 2015).

A családok típus szerinti összehasonlításában különbséget találtunk mind a régiók, mind a lakhely között (7.1.4. ábra). A szórványban a legmagasabb, közel egyharmad (30,1%) az egy gyerekes családok aránya és 69,9% a két, illetve három gyerekes családok aránya. Az átmeneti régióban a legnagyobb a kétgyerekes családok aránya (69,9%) és legkisebb a három gyerekes családok aránya (13,9%). A tömbben a legmagasabb a három gyerekes családok aránya (30,5%) és a legalacsonyabb az egy gyerekes családok aránya (14,8%). Veres (2015) szerint a szórvány és Székelyföld közötti különbségek a termékenységi arányszámban is megmutatkoznak, hiszen a 2011-es népszámláláskor Székelyföldön a népmozgalmi adatok (1,34) magasabbak, mint az országos átlag, de a szórványmegyék termékenységi mutatói továbbra is alacsonyak (Dél-Erdély, Bánság 1,01, Észak–Erdély 0,92, Partium 1,33, Székelyföld 1,51.).

7.1.4. ábra A család típusa régiók szerint



\*\*\*p = 0,000

A családok gyerekeinek száma inkább a lakhely településtípusától, azaz a városi vagy vidéki értékrendtől függ. Állandó lakhely szerint a megyeszékhelyen élőknel a legmagasabb az egy gyereket nevelő szülők aránya, de ugyanolyan arányban vannak a kétgyerekes családok mint falun. A legtöbb nagycsalád a városon - de nem megyeszékhelyen- él (33,3%). Az 1997-2002 közötti időszakban a községek népességének termékenysége jelentősen magasabb volt,

mint a városlakóké, de ez a jelenség a 2011-es népszámlálás adatai szerint csökkenő tendenciát mutat (Veres 2015).

A gyerekek száma és a szülők iskolai végzettsége között összefüggés mutatható ki. Az alacsony végzettségű szülőknek többnyire két vagy három gyerekük van és csak 14%-nak van csak egy gyereke (7.1.3. táblázat). A magasan kvalifikált anyáknál találunk a legnagyobb arányban (22,7%) egy gyereket, de nekik van a legnagyobb arányban (28,9%) három gyerekük is. A közepesen képzett apáknak van a legnagyobb arányban egy gyereke (23,6%) és ugyancsak a magasan kvalifikáltaknak van a legnagyobb arányban (29,5%) három vagy annál több gyereke. Összeségében azt látjuk, hogy az erdélyi magyar családokra kevésbé jellemző az egy gyerekes családtípus (18,1%), a legtöbb családban (59,3%) két gyerek van. Ennek a látszólagos ellentmondásnak a háttérében két különböző tényező áll. Egyrészt érvényesül az urbanizáció, a nagyvárosi életforma hatása, amelynek megfelelően a fiatalok későbbi életkorban és kevesebb gyereket vállalnak (Veres 2015). Másrészt a vállaló, cselekvő nemzeti identitástudat hatása érzékelhető (Gereben 2007), amelynek következménye a növekvő tendenciát mutató gyerekválallás az erdélyi magyarság körében.

7.1.3. táblázat A család típusa a szülők iskolai végzettsége szerint

szülők iskolai végzettsége		család típusa		
		egy gyerekes család	két gyerekes család	nagy család
apa (p=0,001)	alacsony	13,6	59,8	26,6
	közepes	23,6	64,3	12,1
	magas	18	52,6	29,5
anya (p=0,000)	alacsony	14,6	57,8	27,6
	közepes	19,2	68,1	12,6
	magas	22,7	48,4	28,9
<b>összesen</b>		<b>18,1</b>	<b>59,3</b>	<b>22,6</b>

## 7.2. Az oktatás körülményei és főszereplői a romániai magyar tanulók szemszögéből

A romániai magyar tanulók tanulási körülményein belül vizsgáltuk: az iskola típusát, a tankönyvekkel való ellátottságot, az adott képzési szakaszban a tanári fluktuációt, az iskola megközelítésének lehetőségeit (idő, távolság, mód), az iskolaváltás tényét és a mögöttes rejlő okokat; a tanulás kategóriában tanulmányoztuk a tanulmányi eredményességet a diákok minősítése alapján, a tanulásra fordított időt (iskolában és iskolán kívül), hogyan tanul és ki segíti a tanulásban (kitől kér segítséget); a tanuló kapcsolatát az oktatás szereplőivel

(osztálytársakkal, tanárokkal); vizsgáltuk a pályorientációt és továbbtanulást meghatározó tényezőket (szakválasztás, tannyelv választás és a továbbtanulást alakító motiváció) és a jövőképet (hol szeretnél élni és dolgozni a jövőben).

## **7.2.1. tanulási körülmények a vizsgált régióban**

### **7.2.1.1. Az iskola típusa**

Amint a romániai kisebbségi közoktatási rendszer részletes bemutatásában (2.3.3. fejezet) írtuk, a romániai nemzeti kisebbségi oktatási rendszer eleve kéttannyelvű. A tanulóknak nincs választási lehetőségük abban, hogy egy vagy kéttannyelvű intézményben tanulnak, mert egy tannyelvű nemzeti kisebbségi iskola nem működik Romániában.

Egy másik következménye ennek a helyzetnek, hogy a magyar diákok napi egy órával többet ülnek az iskolában, többet tanulnak otthon és minden megmérettetésükön (kis érettségi, érettségi) egy vizsgával több van<sup>44</sup>. Több szerző (Fóris Ferenci 2007, Fóris Ferenci – Péntek 2011, Pletl 2014b) hangsúlyozza, hogy a szülők szemléletét befolyásolja ez a helyzet, mivel sokan úgy tekintik, hogy az anyanyelvi nevelés ró többletterheket a tanulókra és nem az államnyelv tanítása. A napi egy és a heti öt többlet óra hátránya az iskoláktól távol lakó diákok számára hangsúlyos, mint ahogyan ezt a következő alfejezetben látni fogjuk.

A romániai kisebbségi közoktatási rendszerben kétféle intézményi forma létezik: a csak magyar tagozattal működő-, vagy a vegyes tagozatú iskolák. A 2011-es tanügyi törvény alapján a vezetőtanács tagjait a pedagógusok, a szülők és a helyi önkormányzat képviselői (ez utóbbiak a vezetőtanács 30%-át jelölik) választják. Az igazgatóválasztás szabályait a vegyes tagozatú iskolák esetében a törvény az osztályok (és nem a tanulók) számának függvényében szabályozza. Ha az igazgató a többséghez tartozó, akkor kötelező módon az aligazgatónak kisebbséginek kell lennie. (2011-es törvény 45. cikkely, 7. bekezdés). A gyakorlatban a vegyes tagozattal működő iskolák nagy részében a többségi nemzetiséghez tartozó igazgatókat választják meg, még akkor is, ha lényegesen több a magyar anyanyelvű diákok száma. Ez úgy lehetséges, hogy a kis létszámmal (kb.15-16 tanuló) működő román osztályokból szám szerint ugyanannyi van, mint a nagy létszámmal (30 tanuló) működő magyar osztályokból, azaz iskolaszinten ugyanannyi pedagógus van, vagy eggyel több román nemzetiségű. Így a nemzeti

---

<sup>44</sup> Például az érettségik két vizsganappal (szóbeli és írásbeli román nyelv és irodalomból) több van, mint a többségi tanulóknak és nincs pihenőnap.

identitás és kultúra szempontjából fontos kérdésekben (az iskola neve, nemzeti és vallási ünnepek, nemzeti szimbólumok használata, vendég tanárok stb.) a többség javára döntenek<sup>45</sup>.

A mintánkban a szórványban működő iskolák 89,2%-a magyar tannyelvű, és csak 10,2% vegyes tagozatú. Az átmeneti régióban körülbelül fele-fele az arány. A tömbben az iskolák háromnegyede csak magyar tagozattal működik, és egynegyede vegyes tagozatú. A szórvány és a tömb iskolái között a legjelentősebb különbség az, hogy a szórványban nincs alternatíva iskola, azaz ha anyanyelvén szeretne tanulni a diák, akkor esetlegesen egy iskola áll rendelkezésére, gyakran az is otthonától távol. Ezért olyan magas a bentlakó diákok aránya (15,1%) a szórvány megyékben. Településtípus szerint falun jelentősen nagyobb arányban működnek csak magyar tagozatos iskolák, mint városon (7.2.1.1. táblázat)<sup>46</sup>.

7.2.1.1. táblázat Az iskola típusa régióként és az iskola településtípusa szerint

		<b>anyanyelvű</b>	<b>vegyes tagozatú</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>
régiók*** (p=0,000)	szórvány	89,2	10,8
	átmenet	49,1	50,9
	tömb	76,2	23,8
iskola *** településtípusa (p=0,000)	falu	81,8	18,2
	város	62,5	37,5

### 7.2.1.2. Tankönyv ellátottság és használat

A romániai magyar nemzetségű diákok és pedagógusok mindennapjaihoz tartozik az a tény, hogy a tankönyvellátottság nem megfelelő sem mennyiségét sem minőségét tekintve. A tanárok és a diákok nem ritkán idejelműlt tankönyvekből dolgoznak, a tankönyv tartalma nem illeszkedik az éppen érvényben levő tantervhez, illetve a magyar nyelv és irodalmat kivéve, csak román tankönyvek magyarra fordított változatát használhatják. A magyar nyelvű tankönyvek hiánya nagymértékben annak a ténynek tulajdonítható, hogy az Országos Tankönyvtanácsban nincs magyar szakember, illetve a közoktatás centralizált jellege miatt, nem kerül elegendő hangsúly a nemzeti kisebbségek sajátos problémáira.<sup>47</sup>

A tankönyvekkel kapcsolatos helyzet részletes tanulmányozása, nem képezi vizsgálatunk tárgyát, azonban kíváncsiak voltunk arra, hogy alaptantárgyakból használják-e a diákok

<sup>45</sup> Például a marosvásárhelyi Dr. Bernády György Általános Iskola, ahol két- két párhuzamos osztállyal működnek az évfolyamok, összesen 481 magyar és 390 román nemzetiségű diák tanul a 2014-2015-ös tanévben, és román az igazgató.<sup>45</sup> Több éves kitartó munka eredményeként lett a város egykori polgármesteréről elnevezve az iskola.

<sup>46</sup> A táblázatban közölt adatok csak a vizsgálati mintára érvényesek, a minta nem tudja a három régió kiserégiós sajátosságait leképezni.

<sup>47</sup> A magyar tankönyvkiadás megoldatlan problémáiról lásd Fóris-Ferenczi — Péntek 2011



tankönyveket. Az, hogy milyen tankönyvet használnak egy adott tantárgyból a diákok az iskolában, az legtöbbször a bemutatott körülmények következménye.

Nincs jelentős különbség a tankönyv ellátottságban régiók, az iskola működése szerinti településtípus, valamint az iskolák típusa szerint<sup>48</sup> (7.2.1.2. táblázat). A tanulóknak van tankönyve a főtantárgyakból: román tankönyv 99,8%, magyar tankönyv 99,6% és matematika tankönyv 99%. A legkevésbé a matematika tankönyvet (69,3%) használják, mégpedig a szórványban és a tömbben csak 60%-ban. Összességében a román nyelv és irodalom (92,2%), valamint a magyar nyelv és irodalomból (97,6%) a tankönyveket szinte mindenki használja tanuláshoz, de a tömbben a román tankönyvet csak 88% használja.

A településtípus szerint nincs különbség a tankönyvellátottságot illetően. Szintén nincs különbség a román nyelv és irodalom, valamint a magyar nyelv és irodalom tankönyvek használatában, azonban matematikából a városi iskolákban csak 66,2%-ban tanítanak tankönyvből a falusi 75%-al szemben. Valószínű, hogy matematikából gyakorló füzeteket, példatárakat használnak inkább. Hasonló a helyzet az iskola típusa függvényében való összehasonlításban is, azaz nincs különbség a tankönyv ellátottságban és használatban sem.

7.2.1.2. táblázat Tankönyv-ellátottság és használat régióként

	<b>régiók</b>	<b>románból %</b>	<b>magyarból %</b>	<b>matematikából %</b>
Tankönyvek rendelkezésre állása	szórvány	100,0	98,9	96,8
	átmenet	99,4	100,0	99,4
	tömb	100,0	99,6	99,6
Tankönyvek használata az oktatásban	szórvány	97,8	98,9	60,4
	átmenet	97,6	97,5	88,2**
	tömb	88,0	97,1	60,0

A tanulók teljesítményét, valamint a tanár-diák kapcsolatot kedvezőtlenül befolyásolja az, ha túl gyakori a tanárok váltása. Széll (2014) szerint a tanári kar fluktuációja, az iskolát elhagyó pedagógusok magas aránya a tanulók teljesítményének jelentős romlásához vezet. „A tanári állomány nagy mozgása az esetek többségében arra utalhat, hogy valamilyen okból kifolyólag – alacsony presztízs, széthúzás stb.– a tanári kar nem teljesen egységes. Az új állomány megfelelő kialakításához, összezsírozásához pedig idő kell, amely – jó esetben csak átmeneti – periódus alatt a pedagógiai munka eredményessége nagymértékben csökken.” (Széll 2014:341).

<sup>48</sup> Vizsgálatunk nem tér ki a diákok véleményére a tankönyvek minőségét illetően

A szociokulturális tényezők az oktatásban az iskolai pályafutás esélyeit leginkább meghatározó összetevők. A tanár-tanuló kapcsolatban a leghangsúlyosabb tényezőként a tanulási motiváció jelenik meg. Az elégtelen tanulmányi eredmények miatt bekövetkező évismétlések háttérében gyakran a többszöri iskolaváltás, a családtól való távollét, a megszokott társas közeg váltása, kollégiumi férőhely hiányának következtében a napi ingázás, a tanulási motiváció hiánya, a szülői támogatás hiánya, a felgyülemlett kudarcok állhatnak (Bánkúti–Horváth–Lukács 2004).

A tanárok különböznek a tanítási módszerek alkalmazásában, a tanulóval szemben támasztott követelmények mennyiségében és minőségében, a jutalmazás és a büntetés alkalmazásában, valamint a teljesítmények értékelésében. Amennyiben egy engedékeny tanárt egy szigorú vált, szinte biztos, hogy több hónap kell, hogy elteljen, ameddig a tanulók alkalmazkodni tudnak az új tanárhoz. A hátrány legtöbbször a jegyekben tükröződik. „Ha egy diákot egy tanévben egy különösen eredményes tanár tanít, míg a későbbiekben egy átlagos tanár, akkor az ebből fakadó előny fokozatosan csökken a következő tanévek során, azaz az előző év végén elért teljesítményszint később közelít az átlagoshoz.” (Hermann Z. 2011:8).

A túl sok tanárváltást a tanár-diák kapcsolat is megsínyli, hiszen a diákok egy idő után elvesztik a bizalmukat, és már meg sem próbálnak a tanárral együttműködni. Még kedvezőtlenebb a helyzet, ha az illető tanár vagy tanárok osztályfőnökök is. Ezek a jelenségek különös hangsúlyt kapnak az iskolaválasztás és abszolváló (záró) vizsga előtt álló, általános iskolai éveket záró, nyolcadik osztályos tanulók körében. A tanuló és a tanulás szempontjából kedvező vagy kedvezőtlen jelzővel illetjük a tanárváltások számát: az optimális fluktuáció azt jelöli, hogy a tanulóknak négy év alatt egyetlen tanáruk volt az adott tantárgyból; az elfogadható fluktuáció, hogy négy év alatt két tanáruk volt; a kedvezőtlen fluktuáció azt jelöli, hogy ennyi idő alatt három vagy annál több tanáruk volt az adott tantárgyból.

Régióként különbségeket találtunk a tanári fluktuációban (7.2.1.3. táblázat). A szórványban a magyar szakos tanároknál a legmagasabb (45,75%) a kedvezőtlen fluktuáció aránya, de a román szakos tanároknál is gyakori, hiszen a tanulók egynegyede (25%) jelezte azt, hogy több mint három tanárja volt négy év alatt. Az átmenetben a matematika 27,2% és a román szakos tanároknál 21,4% a kedvezőtlen tanári fluktuáció. A tömbben a legkedvezőbb a helyzet, de itt is a magyar szakos tanároknál a legmagasabb az elfogadható fluktuáció (43,7%), ami azt jelenti, hogy négy év alatt két tanár volt a tanulók majdnem a felénél.

Az iskola működési helyszíne szerinti összehasonlításában jelentős különbségeket látunk: a falun működő iskolákban a román és a matematika tanárok fluktuációjának aránya magas, és magas arányú a magyar tanárok optimális fluktuációja is. A városi iskolákban a matematika tanárok stabilabbak, és a magyar szakosoké kedvezőtlen. Az iskola típusa szerint azt láthatjuk,

hogy a vegyes tagozatú iskolákban mind a három tantárgyból jelentősen magasabb a kedvezőtlen tanárváltás, mint az anyanyelvű iskolákban.

Összességében az adatok azt mutatják, hogy a diákok közel egyötödének több mint két tanára volt négy év alatt (ötödiktől nyolcadikig) mind a három főtantárgyból. Ez a magas fluktuációs arány elsősorban a tanárok alkalmazásának módjával hozható összefüggésbe, ugyanakkor jelzi a minőségi, jól szervezett tanárképzés szükségességét.

7.2.1.3. táblázat Tanári fluktuáció régióként

		<b>optimális fluktuáció %</b>	<b>elfogadható fluktuáció %</b>	<b>kedvezőtlen fluktuáció %</b>
szórvány	román	70,7	4,3	25,0
	magyar	52,2	2,2	45,7
	matematika	40,2	55,4	4,3
átmenet	román	22,0	56,6	21,4
	magyar	80,3	4,0	15,6
	matematika	70,5	2,3	27,2
tömb	román	57,9	22,9	19,2
	magyar	50,4	43,7	5,9
	matematika	71,4	9,7	18,9
összesen	román	47,9	31,1	21,0
	magyar	61,0	22,5	16,5
	matematika	65,4	15,5	19,1

### 7.2.1.3. Az iskola megközelítésének ideje és módja

Rákérdeztünk arra is, hogy mennyi időt tart naponta az iskolába való jutás, milyen közlekedési eszközt vesznek igénybe, és milyen távolságra van a lakhelyük az iskolától. Azt feltételeztük, hogy a szórványban távolabb vannak az iskolák a lakhelytől, mint a tömbben. Kevesebb, mint tíz perc alatt a szórvány tanulóinak csak a 16,1%-a jut el (akik valószínűleg kollégiumban laknak vagy a városi diákok), míg az átmeneti régióban 32,6% és a tömbben több, mint egyharmaduk (35,2%). Több mint egy fél órát tart az iskolába jutás a szórványban és az átmeneti régióban élő diákok egynegyedénél (M7.2.1.1. táblázat). Ennél is többet utazik (több mint egy órát) a diákok 11%-a szórványban és az átmeneti régióban. Szintén jelenős a különbség a település típusa (ahol az iskola működik,) szerint, vagyis a falun működő iskolákban a gyerekek 40%-a tíz perc alatt eljut, míg a városi iskolákban 23,8%-a a tanulóknak több mint fél órát utazik. Az állandó lakhely szerint a legkedvezőbb a helyzet a falun és kisvárosban. A megyeszékhelyeken kedvezőtlen, mivel a nagy távolságok miatt, sokat kell utazni.

7.2.1.4. táblázat Az iskolába jutás módja

iskolába jutás módja		gyalog %	tömegközlekedés %	autó %	egyéb %	változatos %
régiók*** (p =0,000)	szórvány	18,3***	37,6	22,6	3,2	18,3
	átmenet	42,8	30,6	15,6	2,3	8,7
	tömb	57,6	16,0	9,9***	4,1	12,3
településtípu s iskola *** ( p =0,000)	falu	70,1	20,7	2,2	4,9	2,2
	város	31,4	27,4	20,9	2,5	17,8
állandó lakhely*** (p =0,000)	falu	56,7	24	9,4	4,7	5,2
	város	73	7,9	3,2	3,2	12,7
	megyeszékhely	24,9	31	22,5	1,9	19,7
<b>összesen</b>		<b>45,4</b>	<b>25,0</b>	<b>14,1</b>	<b>3,3</b>	<b>12,2</b>

A közlekedési módokban/ a közlekedési eszközök használatában is jelentős (p=0,000) különbségeket találtunk mind régiók, mind az iskola településtípusa és az állandó lakhely településtípusa szerint (7.2.1.4. táblázat). A gyaloglás a tömbben a leggyakoribb (57,6%), a tömegközlekedés (37,6%) és az autó (22,6%) a szórványban, és szintén itt a leggyakoribb (18,3%) a változatosság is: busz, autó, bicikli. A tömbben a legalacsonyabb (9,9%) az autóval közlekedők aránya.

A falusi iskolákban a tanulók 70,1% jár gyalog, és csak 2,2%-t viszik autóval, míg a városi iskolák tanulói igen változatos módon jutnak el: 31% gyalogol, 27,4% busszal jár, 20,9%-ot autóval visznek (ezek nagy része faluról jár be) és 17,8% különböző közlekedési módokat változtatva jár iskolába. Az állandó lakhely településtípusa szerint szintén a falun élő gyerekek járnak gyalog iskolába a legnagyobb arányban. A megyeszékhelyen viszik a legnagyobb arányban autóval, és itt használják a diákok a legnagyobb arányban (31%) tömegközlekedési eszközöket (7.2.1.4. táblázat).

Az iskola és az otthon közötti távolság a tömbben élő tanulók esetében a legkedvezőbb, hiszen majdnem felénél (49,8%) kevesebb, mint 1 km a távolság (7.2.1.5. táblázat). Ugyanez a szórványban csak 23,7%. A legjelentősebb különbség abban van, hogy a szórványban élők 37,6%-a 2-3 km-re lakik az iskolától, 11,8%-uk 4-5 km-re és 20,4% több mint 5 km-re. A tömbben csak 4,6% azok aránya, akik 4-5 km-re laknak az iskoláktól. A különbségek jelentősek a falu/város illetve lakhely szerint is. A falu illetve a kisvárosi lét kedvez leginkább a rövid iskola-otthon távolságnak.

Összegezve, az iskolába jutás ideje, módja és a távolság a szórványban és a megyeszékhelyeken a legkedvezőtlenebb. A legjobb a helyzet a tömbben és a városokban, hiszen közel van, így rövid időbe telik és gyalog mehetnek. A szórványban hozzá a gyerekek és a szülők a legnagyobb áldozatot azért, hogy anyanyelvű oktatásban részesüljenek a tanulók.

7.2.1.5. táblázat Távolság iskola és lakhely között

távolság iskola		kevesebb, mint 1 km %	2-3 km %	4-5 km %	több, mint 5 km %	egyéb %
régiók*** (p=0,000)	szórvány	23,7	37,6	11,8	20,4	6,5
	átmenet	41,1	17,9	14,3	20,2	6,5
	tömb	49,8	34,2	5,9	4,6	5,5
településtípus iskola *** (p =0,000)	falu	60,3	24	5	6,7	3,9
	város	31,7	32,3	12,5	16,3	7,2
állandó lakhely*** (p =0,000)	falu	49,1	21,2	5,3	15,9	8,4
	város	54,1	42,6	1,6	0	1,6
	megyeszékhely	30,8	34,1	17,1	13,3	4,7
<b>összesen</b>		<b>42</b>	<b>29,3</b>	<b>9,8</b>	<b>12,9</b>	<b>6</b>

### Iskolaváltás

Az iskolaváltásban régióként nem találtunk szignifikáns különbségeket (7.2.1.6. táblázat). Összességében a diákok 76,5% nem váltott még iskolát egyszer sem, és 19,1% egyszer váltott. A városi iskolákban nagyobb arányban (23,2%) váltottak egyszer iskolát, mint falun. Az állandó lakhely szerint az iskolaváltásban a legnagyobb arányt (24,1%) a megyeszékhelyen látjuk. Annak függvényében, hogy a diák tanév közben hol lakik, iskolát legnagyobb arányban (32,5%-) az ingázó tanulók váltottak.

A szórványban a tanulók 7,5%-a kétszer is váltott iskolát, és a megyeszékhelyen lakók 8%-a. Az iskolaváltás háttérében leginkább az anyanyelvű oktatás megszűnése áll, ritkábban a családi vagy személyes problémák, hiszen arra a kérdésre, hogy mi az iskolaváltás oka, a szórványban élő tanulók több mint fele azt válaszolta, hogy ötödiktől nem volt magyar nyelvű osztály.

7.2.1.6. táblázat Iskolaváltás

iskolaváltás		nem %	egyszer %	kétszer %
régiók	szórvány	73,1	19,4	7,5
	átmenet	75,4	19,9	4,7
	tömb	78,6	18,5	2,9
településtípus iskola*** p =0,000	falu	88	12	0
	város	70	23,2	6,8
állandó lakhely p= 0,000	falu	82,8	15	2,1
	város	82,3	17,7	0
	megyeszékhely	67,9	24,1	8
lakhely tanévben*** (p =0,000)	helybeli	79,5	16,3	4,2
	bejáró	61,2	32,5	6,2
	kollégium	94,4	5,6	0
<b>összesen</b>		<b>76,5</b>	<b>19,1</b>	<b>4,3</b>

### Tanulmányi eredményesség

A tanulmányi eredményesség vizsgálatát a tanulók által szolgáltatott teljesítmény-átlagok alapján végeztük el, és nem a záróvizsgák eredményei alapján, mivel a megyei szinten szervezett záróvizsgák eredményeiről nem készülnek országos összesítő adatbázisok. Pedig a záróvizsgák eredményei egységesnek és objektívnek tekinthetők, mert a tanulói teljesítmények egységes szempontrendszer szerint értékelték. Az országos anyanyelvi képességvizsgálatok eredményei a következőket mutatják: fogalmazási képesség: jelentős különbségek vannak a falun és városon élő diákok teljesítményei között; olvasási és szövegértési képesség: megjelennek a különbségek a régiók között is (Pletl 2014a, 2014b). Igen fontos tény, hogy a romániai iskolai értékelésben nincs egységes rendszer, ily módon a teljesítményre kapott osztályzatok megyénként, iskolánként nagyfokú eltéréseket mutathatnak. Ezért tartózkodunk általános érvényű következtetéseket levonni és kizárólag a mintánk adatait elemezzük.

A tanulmányi eredményességet három csoportba soroltuk, annak megfelelően, hogy a mintánk tanulmányi átlagértékéhez (8-9 között) viszonyítva hogyan teljesítenek: az átlag alatti vagy kevésbé eredményes tanulók 7,99 alatti médiával<sup>49</sup> rendelkeznek; az átlagos tanulók 8 és 9 közötti tanulmányi átlaggal és az eredményes vagy átlag feletti tanulók 9-10-es média közöttiek.

A mintánkban a tanulmányi eredményesség nem mutat jelentős eltérést régiók és az iskola típusa szerint (7.2.1.7. táblázat). A kevésbé eredményes tanulók legnagyobb aránya az átmeneti régióban van (39,5%), de a különbség nem szignifikáns. Érdekes összefüggéseket találtunk viszont nemek, településtípus és a lakhely szerint. A fiúk kevésbé eredményesek a tanulásban,

<sup>49</sup> Romániában 1 és 10 között osztályoznak az iskolában, az 5-ös átmenő jegy

32,6% például az igen eredményesek aránya, míg a lányok 55,8% igen eredményes. Ez megfelel a nemek közötti eltérő motivációnak és teljesítménynek, miszerint a lányok egyenletesen jól teljesítenek, míg a fiúk általában az őket érintő tantárgyakból jeleskednek, rontva a tanulmányi átlageredményüket.

A lakhelyet tekintve a klasszikus települési lejtő jelenik meg az adatokban: a falun működő iskolák tanulói kevésbé eredményesek (42,6% kevésbé eredményes tanulók aránya), mint a városi iskolák tanulói (26,5% kevésbé eredményes). A tanulási eredményességet befolyásolja az is, hogy a tanuló hol lakik tanév közben: az ingázó és a kollégiumban lakó diákok kevésbé eredményesek, mint a helybeliek ( $p=0,027$ ). A helybeli tanulóknak nem szükséges számolniuk az ingázásból származó idő- és energiaveszteséggel. A családi körben töltött tanulóévek szintén kedveznek a tanulási eredményességnek ebben az életkorban.

7.2.1.7. táblázat Tanulói eredményesség százalékban

tanulói eredményesség		kevesbé eredményes %	átlagos %	igen eredményes %
régiók	szórvány	28,0	21,5	50,5
	átmenet	39,5	19,8	40,7
	tömb	28,8	25,5	45,7
településtípus iskola** ( $p=0,001$ )	falú	42,6	21,9	35,5
	város	26,5	23,4	50,2
iskola típusa	anyanyelvű	32,6	22,2	45,2
	vegyes tagozatú	31,6	24,3	44,1
nem*** ( $p=0,000$ )	fiúk	46,4	20,9	32,6
	lányok	19,7	24,5	55,8
állandó lakhely** ( $p=0,003$ )	falú	40,0	22,0	37,9
	város	34,9	19,0	46,0
	megyeszékhely	23,0	24,9	52,1
lakhely tanévben* ( $p=0,027$ )	helybeli	28,8	24,4	46,8
	bejáró	43,8	17,5	38,8
	kollégium	55,6	11,1	33,3
<b>összesen</b>		<b>32,3</b>	<b>22,8</b>	<b>44,9</b>

A tanulók eredményessége az oktatásszociológiai elméleteknek megfelelően összefügg a szülők iskolai végzettségével is. Mind az apák, mind az anyák alacsony iskolai végzettsége negatívan hat a gyerekek tanulmányi eredményeire ( $p=0,000$ ). Az alacsony végzettségű szülők gyermekei jelentősen nagyobb arányban (53,5% apák, 58,4% anyák) teljesítenek átlagon alul. Azon szülők gyerekeinek a leggyakoribb (67,2% apa, 67,2% anya) az átlag feletti tanulmányi eredményei, akik magasan kvalifikáltak.

Összességében a legeredményesebbek a lányok, a városi és megyeszékhelyen lakó diákok, valamint a magasabban iskolázott szülők gyermekei. Ezek az eredmények megfelelnek a vonatkozó szakirodalomnak, amelyek a szocio-kulturális háttér és az iskolai teljesítmény szoros kapcsolatára mutatnak rá (Bourdieu 1978, Dimaggio 1998, Róbert 1991, Pusztai 2005).

A nyolcadik osztályos tanulók 90%-a napi 7-8 órát tölt az iskolában (7.2.1.8. táblázat). Ez a kötelező órákon való részvétel. Amennyiben valamilyen plusz tevékenységen szeretne részt venni, az ezen a 7-8 órán felül van. A falusi iskolákban többen (26,4%) jelölik meg a 6-7 órát, mint városon (5,6%), ami arra utal, hogy a tanárok engedékenyebbek, vagy nem tartják be olyan szigorúan az előírásokat.

7.2.1.8. táblázat Iskolában töltött idő régióként, az iskola településtípusa szerint, az iskola típusa szerint

régiók, iskola és településtípus		iskolában töltött idő %	
		6-7 óra	7-8 óra
régiók ** (p=0,012)	szórvány	3,3	96,7
	átmenet	13,0	87,0
	tömb	16,6	83,4
településtípus iskola (p=0,000)	falú	26,4	73,6
	város	5,6	93,8
iskola típusa	anyanyelvű	12,3	87,7
	vegyes tagozatú	14,4	85,6
<b>összesen</b>		<b>12,9</b>	<b>90,0</b>

Az iskolaválasztás és abszolváló vizsga előtt álló diákoknak fontos, hogy hány órát tanulnak naponta iskolai időn kívül. Ezért több szempontból is megvizsgáltuk ezt a kérdést (7.2.1.8. táblázat). Összesen a diákok 56,3%-a egy órát vagy ennél kevesebbet tanul, 33,1% két – három órát és 10,5% napi háromnál több órát tanul. Nem találtunk szignifikáns különbséget régióként, iskola típusok és az állandó lakhely típusa szerint. A különbségek ebben a kérdésben nemek, valamint a településtípusok szerint mutatkoznak (7.2.1.9. táblázat).



7.2.1.9. táblázat Iskolán kívüli tanulás időtartama régiónként, az iskola településtípusa, iskola típusa, nemek, lakhely településtípusa szerint

		iskolán kívüli tanulás időtartama %	
		egy óra, vagy ennél kevesebb	két vagy ennél több óra
régiók	szórvány	52,4	46,7
	átmenet	60,0	40,0
	tömb	54,0	55,0
településtípus iskola** p=0,019	falu	65,5	34,5
	város	51,3	48,7
nem p=0,000	fiúk	72,9	27,2
	lányok	41,8	58,2
állandó lakhely p= 0,018	falu	60,7	39,3
	város	54,8	45,1
	megyeszékhely	52,2	47,9
<b>összesen</b>		<b>56,3</b>	<b>43,6</b>

A fiúk 72,8%-a egy órát vagy ennél kevesebbet tanul naponta és csak 27,3% tanul naponta két óránál többet. A lányok 31,8%-a tanul egy órát vagy ennél kevesebbet és 58,2 % tanul naponta legalább két órát iskolán kívül. A falun tanuló és lakó gyerekek jóval nagyobb arányban tanulnak egy óránál kevesebbet, mint a városon tanulók és a megyeszékhelyen lakó gyerekek (p=0,018). A városon tanuló és lakó gyerekek jelentősen nagyobb arányban tanulnak naponta két-három, vagy ennél is több órát. Nem találtunk különbséget annak függvényében, hogy hol lakik a diák tanév közben. Az iskolán kívüli tanulás mennyisége szorosan összefügg a szülők iskolai végzettségével (p=0,000). Az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei jelentősen (p=0,000) nagyobb arányban tanulnak naponta kevesebb, mint egy órát (31,7% apa, 34,2% anya). A magas iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei nagy arányban tanulnak naponta két-három órát, vagy többet (56,9% apa, 51,6 % anya). A közepes végzettségű szülők gyermekei jelentősen többet tanulnak, mint az alacsony végzettségű szülők gyermekei. A magasan kvalifikált szülők gyerekeitől abban különböznek, hogy jóval kevesebben tanulnak több, mint három órát (M 7.2.1.2. táblázat).

Az iskolán kívüli tanulás szorosan összefügg a tanulmányi eredményekkel (p=0,000). A kevésbé eredményes tanulók kevesebb időt töltenek iskolán kívül tanúlással, mint az eredményes tanulók.

Régiók szerint szignifikáns a különbség (p=0,000) mutatkozik abban, hogy a tanulók hogyan tanulnak otthon (M7.2.1.3. táblázat). Az átmeneti régióban a tanulóknak több, mint a fele (56,1%) egyedül tanul és csak 7,0%-ban mondják azt, hogy mindig segítenek nekik. A szórványban 44,1% egyedül tanul, 44,1% néha kér segítséget és 10,8% mindig segítséggel tanul. Az átmeneti régióban a legnagyobb azoknak a tanulóknak az aránya, akik egyedül

tanulnak (56,1%) és a legkevesebb azoké, akik néha kérnek segítséget (33,9%). A tömbben 41,8% tanul mindig egyedül, 52,3% néha kér segítséget és 5% mindig segítséggel tanul. Nincs különbség a fiúk és a lányok között, valamint a falun tanulók és a városi iskolában tanuló diákok között. Említésre méltóak az eredmények az állandó lakhely szerint, ugyanis a családjukkal élő helybeli diákok 48,8%-a egyedül tanul, míg a kollégiumban lakóknak csak 38,9%-a. A kollégiumban lakók közül tanulnak a legtöbben segítséggel (33,3%) és a családban élők a legkevesebben (4,7%). Valószínű, hogy a kollégiumban lakók gyakrabban megbeszélnek társaikkal a tanulnivalót.

Amennyiben a tanulók segítséget kérnek, leginkább a családtagok, de főleg az anyák (41,2%) segítenek (7.2.1.10. táblázat). A tömbben majdnem minden második gyereknek (46,8%) segít az édesanyja a tanulásban. A szórványban és a tömbben a legmagasabb a magántanárral való felkészülés: minden negyedik nyolcadikos diák (19,4% szórvány, 20,6% tömb) magántanár segítségével is készül. Az apák, testvérek, osztálytársak, vagy rokonok azonos arányban segítik a diákok iskolán kívüli tanulását.

Az iskola településtípusa szerint a városi gyerekek közül többen tanulnak magántanárral, a falun tanulók pedig a testvérek segítségét veszik igénybe. Az állandó lakhely szerint azt látjuk, hogy a megyeszékhelyen lakók veszik leggyakrabban igénybe a magántanárok segítségét (25,2%), de gyakori (41,3%) az anyák segítsége is. A falun lakó diákokat inkább az apáktól és más rokonoktól kérnek segítséget. Osztálytárral, barátokkal tanulnak (26,3%) a kollégiumban lakó diákok, míg az ingázó (12%) és a helybeli diákok (15,2%) szignifikánsan kevesebben tanulnak osztálytársakkal. Az apával való tanulás gyakoribb a helybeli (20,1%) és a bejáró (25,3%) diákok körében és ritkább a kollégiumban lakók körében (11,1%).

7.2.1.10. táblázat Ki tanul a diákkal iskolán kívül? – régióként (átlag értékek)

	<b>szórvány</b>	<b>átmenet</b>	<b>tömb</b>	<b>összesen</b>
apa	22,6	19,2	21,3	20,8
anya*	37,6	35,4	46,8	41,3
testvér	21,5	22,3	21,0	21,5
nagyszülő	3,2	5,1	5,6	5,0
osztálytárs	14,0	16,0	15,9	15,6
rokon	6,5	6,3	7,5	6,9
magántanár	19,4	16,0	20,6	18,8

Összesítve láthatjuk, hogy átlagban 10-11 órát tölt iskolai környezetben és tanul naponta a tanulók jelentős része: 7-8 órát tartózkodnak az iskolában és 2-3 órát tanulnak otthon. Ezen kívül utaznak 1-2 órát az iskoláig és vissza. Ebből következően semmi másra nem marad idejük, ha komoly eredményeket akarnak elérni, és teljesíteni szeretnék az iskolai követelményeket.

Összességében elmondhatjuk, hogy erőteljes hangsúly helyeződik az iskolai teendőkre, amely egyáltalán nem gyermekbarát a helyzet: nem kedvező az egészség megőrzése szempontjából, valamint a szabadidős tevékenységekben és közösségekben való részvétel szempontjából sem. Gyakori jelenség, hogy nyolcadikban félbe marad a sportolás, elmarad a kirándulás, mivel a tanulás élvez proritást. A tanulóknak a családtagjaikkal töltött ideje tovább csökken abban az esetben, ha magántanár is foglalkozik velük. A tanulásba vetett idő és erőfeszítés azonban megtérülni látszik, hiszen a magasabb óraszámban készülő, külső segítséget igénybe vevő diákok tanulmányi teljesítménye kedvezőbb. A család közelsége meghatározó ( $p=0,003$ ) az eredményességben, mivel a szüleikkel vagy testvéreikkel tanulók eredményesebbek (46,8% igen eredményes), mint a kollégiumban tanulók (33,3% igen eredményes) (7.2.1.7. táblázat).

#### 7.2.1.5. A diákok kapcsolata az oktatás szereplőivel

Amint láttuk a diákok napi 7-8 órát töltenek az iskolában. Ezt a hosszú időt értékesnek élik meg, ha jól érzik magukat az iskolában, ezért az fontos, hogy milyen a kapcsolatuk osztálytársaikkal és tanáraikkal. Amennyiben többnyire jó a kapcsolat társaikkal, illetve a pedagógusokkal észrevétlenül telik az idő, és feladataikat is sikeresebben tudják végezni. A jó diák-tanár kapcsolat a pedagógus számára is kedvező, hiszen a tanárok eredményességét mérő kutatások azt mutatják, hogy a jó tanárok által tanított diákok iskolai teljesítménye jelentősen felülmúlja a kevésbé jó tanárok által oktatott diákok teljesítményét (Hermann Z. 2011).

A diákokat arra kértük, hogy értékeljék egy öt fokozatú skálán, a nagyon rossztól a kiváló minősítésig, hogy milyennek látják kapcsolatukat a családtagokkal (apa, anya, testvér, nagyszülők), valamint a tanáraik és osztálytársaik többségével (7.2.1.11. táblázat). Ebben a részben az iskola szereplőivel, tanárokkal és osztálytársakkal, való kapcsolatot részletezzük.<sup>50</sup>

7.2.1.11. táblázat Kapcsolat családtagokkal, tanárokkal, osztálytársakkal

	kevésbé jó %	jó %	kiváló %
apa	11,5	43,5	45,1
anya	3,6	38,3	58,1
testvér	14,2	45,3	40,5
nagyszülő	6,4	50,6	43,0
osztálytárs	19,2	56,6	24,2
tanárok***	40,3	55,5	4,2

<sup>50</sup> A családtagokkal való kapcsolatot a család alfejezetben (8.3. alfejezetben) mutatjuk be részletesen.

A megkérdezett személyekkel való kapcsolat közül a tanárok kapták a legtöbb (40,35%) kevésbé jó értékelést ( $p=0,000$ ). A diákoknak több mint fele (55%) jónak és csak 4,2% értékelte a kiválónak a tanárokkal való kapcsolatot. Az osztálytársakkal való kapcsolatot a következőképpen értékelték: 19,2% kevésbé jó, 56,6% jó és 24,2% kiváló. Ugyancsak egy ötös skálán értékelték azt, hogy milyen gyakran fordulnak problémákkal tanáraikhoz, kérnek tanácsot, szabadidejüket velük töltik-e, a mindennapi eseményekről beszámolnak-e, beszélgetnek-e velük filmről, könyvről és hoznak-e döntést a tanárok segítségével.

Az előbbiekhöz hasonlóan kérdeztük a családtagokat, tanárokat, osztálytársakat és barátokat. A tanárokra vonatkozó értékelések a legkedvezőtlenebbek. Minden tevékenység az egyáltalán nem vagy a ritkán osztályozást kapta, ami összesítve azt jelenti, hogy a diákok nem kérnek tanácsot tanáraiktól, nem beszélnek meg velük a mindennapi eseményeket és problémáikat, nem vonják be fontos döntéseik meghozatalába (amint később látni fogjuk a továbbtanulással kapcsolatos döntéseikbe sem), de már/vagy még filmről vagy könyvekről sem beszélgetnek velük (7.2.1.12. táblázat és M.7.2.1.4. táblázat). Ugyanakkor előfordul, hogy tanácsot kérnek osztálytársaiktól, bevonják fontos döntéseikbe, és ritkán beszélnek meg a mindennapi eseményeket és a problémákat, vagy töltik együtt szabadidejüket. Láthatjuk, hogy milyen nyilvánvaló különbség van az osztálytársak és a barátok között. A barátoktól gyakran kérnek tanácsot és bevonják a fontos döntésekbe, előfordul, hogy megbeszélik problémáikat és a mindennapi eseményeket, beszélgetnek filmekről, könyvekről és gyakrabban töltenek el szabadidőt a barátokkal, mint az osztálytársakkal.

Megvizsgáltuk a diák –tanár kapcsolatot a tanulók iskolai eredményességének függvényében, és azt találtuk, hogy egyetlen tevékenységnél sincs szignifikáns különbség (M7.2.1.5. táblázat). A nagyon eredményes tanulók sem kérnek tanácsot tanáraiktól, nem vonják be döntéseikbe és nem beszélnek meg problémáikat és a mindennapi eseményeket, hasonlóan a kevésbé jól teljesítő és az átlagosan teljesítő társaikhoz. Nem találtunk különbséget sem régiók, sem nemek szerint. A falun tanuló és élő diákok gyakrabban kérnek tanácsot tanáraiktól, de hasonlóan nem osztják meg a mindennapi eseményeket és problémáikat.

Összesítve azt látjuk, hogy a diák - tanár kapcsolat csak formális: azért beszélgetnek egymással, mert kell, mert ugyanazon intézményben, együtt töltenek el naponta több órát, de a kapcsolat emberi vonatkozásai teljesen háttérbe szorultak, a bizalom nem alakul ki, és ez által a pedagógus referencia személy/követendő példa sem lehet.

#### 7.2.1.12. táblázat Milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket a megnevezett személyekkel?

<b>Milyen gyakran teszed?</b>	<b>tanárok %</b>	<b>osztálytársak %</b>	<b>barátok %</b>
tanács kérése	2,20	3,24	4,00
fontos döntés meghozatala	1,91	3,15	3,77
probléma megbeszélése	1,80	2,75	3,56
beszélgetés filmről, könyvről	1,73	2,73	3,53
a veled történt mindennapi események megbeszélése	1,46	2,71	3,42
szabadidő eltöltése	1,43	2,48	3,26

### 7.2.2. A továbbtanulást befolyásoló tényezők

Amint a bevezetőben és a minta bemutatásában tárgyaltuk, meghatározott kutatási céllal választottuk célcsoportnak a nyolcadik évfolyamos diákokat: a középfokú oktatás alsó szintjét – de nem a kötelező oktatást- záró évfolyamot, amelynek tanulói abszolváló vizsgát tesznek, hogy bekerüljenek a középfokú oktatás felső szintjére. A vizsgarendszer a tanügyi rendszer változásával párhuzamosan nagyon sok változtatáson esett át az elmúlt 25 évben (lásd a 2. fejezetet).

A mintánkban résztvevő tanulók 72,8%-a elméleti líceumban szeretné folytatni tanulmányait, 13,1% szakközépiskolában és 14,1% szakiskolában (7.2.2.1. táblázat). A szórványban (86,8%) és a tömbben (74,2%) szignifikánsan nagyobb arányban szeretnének elméleti iskolákban tanulni, míg az átmeneti régióban a szakiskolát választották nagyobb arányban (21,2%). A városban tanuló diákok jelentősen ( $p=0,000$ ) nagyobb arányban (81,6%) választják az elméleti líceumokat, míg a falun tanuló társaik a szakközépiskolát (21%) és a szakiskolát (22,2%). Ugyanez a különbség mutatkozik a városban lakó és a falun lakó diákok között is. A lányok szignifikánsan ( $p=0,000$ ) nagyobb arányban (79,8%) választják az elméleti oktatást, mint a fiúk, akik a szakoktatást választották többen (20,1%). Az a tendencia, hogy a fiúk jelentősen nagyobb arányban irányulnak a szakiskolák felé továbbra is megmarad, és megegyező az országos beiskolázásai adatok arányával (Veres 2015). Említésre méltó különbség van a kollégiumban lakó diákok és a helybeliek között: a kollégiumban lakó diákok jelentősen ( $p=0,000$ ) nagyobb arányban választják a szakiskolát (29,4%), mint a helybeliek (13,65) és az ingázók (14,1%).

Vizsgálatunk vezérgondolata az anyanyelven tanulás, ezért azt is fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy milyen nyelven szeretnének továbbtanulni a magyar tagozatos diákok (7.2.2.2. táblázat). A diákok 88,55 %-a magyarul, 5,4%-a románul és 6,2%-a más nyelven szeretne tovább tanulni. A megvizsgált szempontok szerint, csak a régiónkénti

összehasonlításban találtunk szignifikáns különbséget ( $p=0,000$ ): a szórványban a legmagasabb az arány a román nyelvet választó diákok közül. Ez megegyezik a vonatkozó szakirodalom adataival (Gergely 2012, 2014).

7.2.2.1. táblázat Iskolaválasztás 8. osztály elvégzése után régióként, iskola típusa, nemek, az állandó lakhely, lakhely a tanévben szerint

választott iskola		elméleti líceum %	szakközépiskola %	szakiskola %
régiók*** ( $p=0,000$ )	szórvány	86,8	4,4	8,8
	átmenet	63,0	15,8	21,2
	tömb	74,2	14,6	11,3
településtípus iskola*** ( $p=0,000$ )	falu	56,8	21	22,2
	város	81,6	8,8	9,7
iskola típus	anyanyelvű	71,2	14,8	14
	vegyes tagozatú	76,3	9,2	14,5
nem*** ( $p=0,000$ )	fiú	64,6	15,3	20,1
	lány	79,8	11,2	9
állandó lakhely*** ( $p=0,000$ )	falu	62,5	19,2	18,3
	város	67,2	11,5	21,3
	megyeszékhely	85,3	7,1	7,6
lakhely tanévben	helybéli	73,6	12,8	13,6
	bejáró	71,8	14,1	14,1
	kollégium	58,8	11,8	29,4
<b>összesen</b>		<b>72,8</b>	<b>13,1</b>	<b>14,1</b>

A romániai magyar diákok sajátos döntési szempontja az, hogy ha nem létezik olyan szak magyar tagozaton, amit választani szeretne, akkor szakot vagy tanítási nyelvet cserél (7.2.2.1. táblázat). A diákok 49,4%- a szakot választaná, 35%-a a nyelvet és 15,6%-a még nem tudja eldönteni. Láthatjuk, hogy a kérdezés pillanatában még sokan nem tudtak döntést hozni. A tanulók közül valószínűleg többen is a következő gondolkodási lépések alapján döntenek: szakot választanak, megnézik, hogy van-e anyanyelvű képzés a választott szakon, és azután döntenek, hogy nyelvet vagy szakot cserélnek. Egy másik részük pedig lehet, eleve úgy választ szakot, hogy tájékozódik, milyen képzések vannak anyanyelven. Nem találtunk különbséget a vizsgált szempontok szerint, pedig a lehetőségekben nagy különbségek vannak régióként és településtípus szerint.

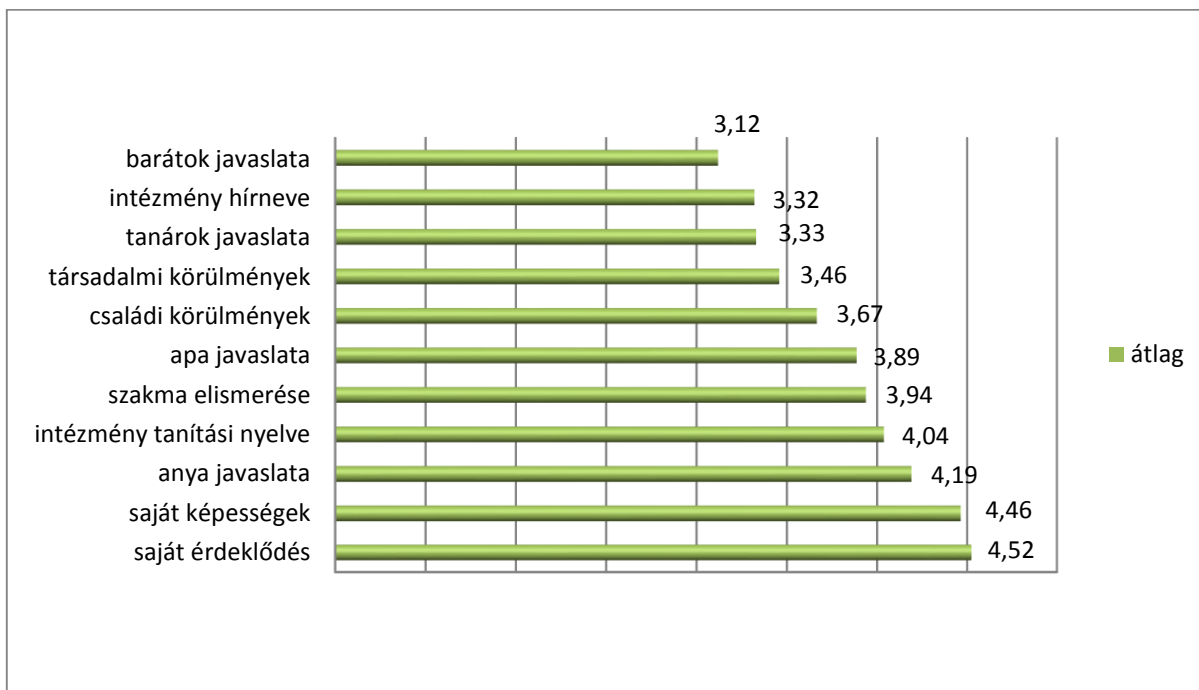
7.2.2.2. táblázat Továbbtanulási nyelv

továbbtanulási nyelv		magyar %	román %	két nyelv %	más nyelv %
régiók*** (p=0,000)	szórvány	83,9	10,8	3,2	2,2
	átmenet	88,0	7,2	4,8	0
	tömb	90,6	2,0	7,4	0
településtípus iskola	falu	85	6,1	8,3	0,6
	város	90,4	5	4,3	0,3
iskola típus	anyanyelvű	88,2	4,6	6,9	0,3
	vegyes tagozatú	89	7,1	3,2	0,6
nem	fiú	85,8	6,9	7,3	0
	lány	90,7	4,1	4,4	0,7
állandó lakhely	falu	86,2	5,6	7,3	0,9
	város	93,3	3,3	3,3	0
	megyeszékhely	89,6	5,7	4,7	0
lakhely tanévben	helybeli	89,2	5,8	5	0
	bejáró	86,6	2,4	9,8	0
	kollégium	83,3	11,1	0	5,6
<b>összesen</b>		<b>88,5</b>	<b>5,4</b>	<b>5,8</b>	<b>0,4</b>

A serdülők továbbtanulási szándékait több tényező befolyásolja a pályaválasztásban (7.2.2.1. ábra). Arra kértük a diákokat, hogy egy 1-től (egyáltalán nem fontos) 5-ig (nagyon fontos) terjedő skálán értékeljék, hogy szerintük a megnevezett tényezők mennyire fontosak a pályaválasztásuk szempontjából. A legfontosabbnak a saját érdeklődést (4,52) és a képességeket (4,46) értékelték. Ezt követően az anya javaslata (4,16) és az intézmény tanítási nyelve (4,04), a szakma elismerése (3,94) és az apa javaslata (3,89) fontos. Átlagosan fontos a családi (3,67) és társadalmi (3,46) körülmény. A tanárok javaslatának fontossága (3,33) átlagos és kevésbé különbözik az intézmény hírnevének jelentőségétől (3,32), valamint a barátok javaslatától (3,12).

A saját érdeklődés a diákok önjellemzéseiben az egyik leggyakrabban előforduló tartalmi kategória és viszonylag gyakran utalnak képességeikre is (Horváth 2008, 2010, 2012a). Ez alátámasztja a pályaválasztást befolyásoló tényezők közötti dominanciát, azonban Szentes (2014) felhívja a figyelmet arra, hogy az érdeklődési kör csak akkor válik az erősséggé a választási folyamatban, ha a döntések átgondoltak, a diákok ismerik a lehetséges érdeklődési területeiket, és ezeket a szakmákhoz, pályákhoz kapcsolódóan értelmezik.

### 7.2.2.1. ábra A pályaválasztást befolyásoló tényezők



Kíváncsiak voltunk, hogy a tanulók *hogyan képzelik el jövőjüket* a munka és az életük szempontjából. Meglepően nagy arányban, a diákok 44,1%-a külföldön szeretne élni és dolgozni, 49% Erdélyben és 6,9% Romániában (7.2.2.3. táblázat). Szignifikáns különbséget találtunk régióként: a szórványban 52,3% külföldön szeretne élni (9,1% Magyarországon, 43,2% más országokban) és csak 37,5%-k szeretne Erdélyben élni. Az átmeneti régióban 43,9% választotta külföldöt, 41,2% Erdélyt és csak 4,9% Románia más megyéit. A tömbben külföldöt 41,2% választotta, 41,7% Erdélyt és 7% Románia más részeit. A városban tanuló diákok közül jelentősen többen választották külföldöt (46,8%), mint a falusi tanulók (39,4%). A vegyes tagozatú iskolák tanulói szignifikánsan magasabb arányban (52,7%) választották a külföldöt, mint az anyanyelvű iskolákban (41,3%).

Összesítve láthatjuk, hogy a diákoknak majdnem a fele külföldön szeretne élni. Ellentmondást látunk abban, hogy a diákok ragaszkodnak nemzeti identitásukhoz, anyanyelvükhöz, családtagjaikhoz és később látni fogjuk, hogy az értékekhez is (nemzetiség, vallás, család), de sokan mégis külföldön szeretnének élni. A migráció összetett társadalmi jelenség, amely elsősorban a 20 és 40 év közötti aktív felnőtt lakosságot érinti (Veres 2015), azonban a diákok válaszai alapján fontosnak tartjuk ennek a jelenségnek alaposabb vizsgálatát.



7.2.2.3. táblázat Hol szeretne élni és dolgozni a jövőben

hol élne a jövőben		ahol most %	közel, ahhoz ahol most %	Románián belül, de távolabb %	Magyarországon %	más külföldi országban %
régiók** (p=0,008)	szórvány	26,1	11,4	10,2	9,1	43,2
	átmenet	28,0	23,2	4,9	14,0	29,9
	tömb	21,9	29,8	7,0	14,9	26,3
településtípus s iskola *** (p=0,000)	falu	17,6	32,9	10	9,4	30
	város	28,7	19,4	5,2	15,8	31
iskola típus* (p =0,024)	anyanyelvű	27,1	24,7	7,8	10,5	29,8
	vegyes tagozatú	19,6	23	4,7	20,3	32,4
állandó lakhely *** (p=0,000)	falu	21,9	30,6	7,8	9,6	30,1
	város	29,3	34,5	8,6	10,3	17,2
	megyeszékhely	26,6	14,3	5,4	18,7	35
<b>összesen</b>		<b>24,8</b>	<b>24,2</b>	<b>6,9</b>	<b>13,5</b>	<b>30,6</b>

### 7.3. A tanulók családjainak szociokulturális vizsgálata

A család, mint elsődleges szocializációs közeg meghatározó szerepet tölt be a tanulók érzelmi, társas és erkölcsi fejlődésében (Ranschburg 1993). A szülők gondoskodása, a tanulásra való ösztönzése kedvezően hatnak a tanulók iskolai teljesítményére. A családi háttér befolyásolja a továbbtanulást is, annak irányát és az elérhető legmagasabb iskolai végzettséget (lásd például Gázsó 1976, Ferge 1980). Az értékek közvetítése, átszarmaztatása is a család által történik. Engler (2011) vizsgálatai szerint a tanulmányi beruházások megtérülése nemcsak munkaerő-piaci szempontból mutatható ki, hanem a család tagjai számára is kulturális és társadalmi tőkenövekedéssel jár.

Vizsgálatunkban a tanulók család-jellemzőit és értékpreferenciáit a következő tényezők elemzésével vázoljuk fel: a családszerkezet, családtípus; problémák előfordulása a családban; az anyagi helyzet megítélése; a tanulók kapcsolata a családtagokkal (apa, anya testvérek, nagyszülők); értékpreferenciák (egyéni értékek, közösségi értékek, társadalmi értékek).

#### 7.3.1. Családszerkezet, családtípus, a családban előforduló problémák

A vizsgálatunkban résztvevő diákok 82%-a teljes családban él, és 89,1%-ának van legalább egy testvére. A család szerkezetére vonatkozóan megállapítható: a tanulók jelentős többsége, 82%-a teljes, 17,9%-uk nem teljes családban él. A falun élő családokra jellemzőbb a

hagyományos családszerkezet, hiszen itt magasabb a teljes családok aránya (87,1%), mint városon (73%) és a megyeszékhelyen (79,3%).

A mintánkban résztvevő tanulók családjaira kevésbé jellemző az egy gyerekes családtípus (18,1%). A legtöbb családban (59,3%) két gyerek van. A családok gyerekeinek száma inkább az állandó lakhely településtípusától, azaz a városi vagy vidéki életforma függvénye. A megyeszékhelyen élőknel a legmagasabb az egy gyereket nevelő szülők aránya, de ugyanolyan arányban vannak a kétgyerekes családok mint falun. A legtöbb nagycsalád a városban él (33,3%). A gyerekek száma függ mind az apa, mind az anya iskolai végzettségétől, mégpedig a magasan kvalifikált anyáknál és apáknál a legmagasabb az egy gyereket és a három gyereket nevelők aránya.

A tanulók megítélése alapján a családokban előforduló problémák közül a leggyakoribb (17,2%) a szülők közötti rossz viszony és a szülők különélése (13,4%). Ezt követi a szegénység (9,5%) és a valamilyen lelki betegség előfordulása (8,7%). Az alkoholizmus és a rideg, szeretetlen családi légkör csak 3,3%-ban fordul elő. Senki nem jelölte meg családi problémák között a kábítószerfogyasztást (8.3.1.1. ábra).

Régiók szerint nem találtunk jelentős különbséget a családi problémák előfordulásának gyakoriságában (7.3.1.1. táblázat). A lakhely típusa szerint a szülők különélése gyakoribb városon (15,9%) és a megyeszékhelyen (17,8) élő diákoknál, mint a falun élő társaiknál (8,4%). A szülők különélésének aránya megegyezik a nem teljes családok arányával. A városiasodott életforma és életfelfogás egyik következtménye a válások számának növekedése (Veres 2015).

A szegénység előfordulásával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a diákok szubjektív értékelése eltér a felnőttek értékelésektől és a gazdasági jelentésektől, hiszen jóval magasabb a szerény körülmények között élő családok száma, mint 9,5%. Különösen 2008-2009-es világgazdasági válság következtében romlott a családok életszínvonala, és ez még a 2011.évi népszámlási adatok alapján is kimutatható (Veres 2015)<sup>51</sup>. A diákok válaszaiból arra következtethetünk, hogy ők a szülők rossz viszonyát és különélését élik meg a legnehezebben, és nem az esetleges pénzhiányt. A gyerekek legtöbbször azt az anyagi helyzetet fogadják el amiben élnek, és amennyiben a szülők ezt megfelelően kezelik, nem érzik a hiányt.

---

<sup>51</sup> Lásd a gazdasági mutatókat a 3. fejezetben (Barna – Kiss 2013)

7.3.1.1. táblázat A családban előforduló problémák gyakorisága régióként és az állandó lakhely szerint

problémák	régió %			állandó lakhely %			összesen %
	szórvány	átmenet	tömb	falu	város	megyeszékhely	
szegénység	13,6	6,7	10,0	8,0	17,05	8,7	9,5
alkoholizmus	6,8	4,3	2,2	3,3	3,2	4,3	3,7
kábítószer-fogyasztás	0	0	0	0	0	0	0
lelki betegség	9,1	6,7	9,9	9,9	9,5	7,2	8,7
szülők rossz viszonya	11,4	17,1	19,5	14,6	19,0	19,2	17,2
szülők különélése	12,5	14,6	12,9	8,4	15,9	17,8**	13,4
rideg, szeretetlen családi légkör	3,4	3,0	3,5	2,8	6,3	2,9	3,3

A továbbiakban a tanulók családjának életminőségét vizsgáltuk. A családi javakat a nagy értékű vagyontárgyak (a lakás, saját telek, családi ház, gépkocsi, nyaraló), és fogyasztói javak (telefon, számítógép, DVD és CD lejátszó, hifitorony) által mértük fel. A családok 97,6%-ban van mobiltelefon, 94,5%-ban számítógép és 83,9%-ban DVD lejátszó. Több mint 70%-nak van saját lakása (76,6%) és gépkocsija (71,3%). A családok nyaralóval rendelkeznek a legkevésbé (14,1%) (7.3.1.2. táblázat).

Jelentős különbségek mutatkoznak, mind régiók, mind az állandó lakhely típusa szerinti összehasonlításban (7.3.1.2. táblázat). A szórványban és a tömbben élő családoknál a leggyakoribb az autó (89,9%), míg az átmeneti régióban csak a családok kétharmadának (66,3%) van gépkocsija. Ugyanakkor az átmeneti régióban a leggyakoribb telek (48%) és családi ház (64,7%). Gépkocsi a megyeszékhelyen élő családoknál a leggyakoribb (78,3%), és kevesebb a falun és városon élő családoknál. A családi ház a leggyakoribb falun (73,4%) és legkevesebb a megyeszékhelyen (50%). A család tulajdonában levő telek a legmagasabb a városon és falun élő családoknál, és a legkevesebb megyeszékhelyen élőknel.

A fogyasztói javak közül a mobiltelefon és a számítógép mindhárom régióban több, mint 90%-ban fordul elő: mobiltelefon a szórványban 95,7%, átmeneti régióban 97,1% és a tömbben 95,7%; számítógép a szórványban 92,5%, átmeneti régióban 93,6% és a tömbben 92,5%. A DVD lejátszó leggyakoribb az átmeneti régióban élő családoknál (83,8%). A városon élő családoknál a leggyakoribb a saját tulajdonban levő telek (61,3%) és a megyeszékhelyen a legkevesebb (43,9%), ugyanakkor a falun élő családoknál a leggyakoribb a családi ház (73,4%).

7.3.1.2. táblázat Családi javak régióként és az állandó lakhely szerint

javak	régió			állandó lakhely			összesen
	szórvány	átmenet	tömb	falu	város	megyeszékhely	
gépkocsi	89,90	66,30	89,90	69,1	63,1	78,3	71,30
lakás	76,3*	70,5	76,3*	74,2	74,2	79,2	76,6
nyaraló	18,3***	4,6	18,3***	11,6	14,5	16,8	14,1
telek	33,3	48,0***	33,3	57,9	61,3**	43,9	52,5
családi ház	50,5	64,7*	50,5	73,4**	64,5	50	62,5
számítógép	92,5	93,6	92,5	90,6	95,2	98,6	94,5
DVD	72,0	83,8**	72,0	78,5	93,5*	86,9	83,9
CD lemezjátszó	78,5	72,3	78,5	69,5	88,7**	83,6	77,8
HI-fi torony	39,8	30,6	39,8	31,3	38,7	43*	37,1
mobiltelefon	95,7	97,1	95,7	96,1	100	98,6	97,6

A válaszokból úgy tűnik, hogy a megkérdezett diákok még nincsenek tisztában a családi ház, telek és lakás fogalmával, mert legtöbbször, amikor egy családnak saját családi háza van, ahhoz telek is tartozik. Ennek megfelelően a telek és a ház azonos arányú kellene legyen falun is, nem csak városon.

A családi javak méréséhez létrehoztunk egy új, összevont változót a lakás, nyaraló, telek, családi ház, gépkocsi, számítógép, DVD lejátszó, CD lejátszó, hifitorony és mobiltelefon változók összevonásával. Az új „családi javak index” változó skála mérési szintű, 0 és 10 közötti értékekkel, ahol a 0 a családi javak teljes hiányát, a 10 minden megkérdezett értékes vagyontárgy és a digitális fogyasztói eszközök birtoklását jelenti. A minta átlag értéke 6,69. Az ennél kisebb értékeket az átlag alatti életminőségnek, az ennél nagyobbakat átlag feletti életminőségnek neveztük.

7.3.1.3. táblázat Családi javak index régióként, állandó lakhely szerint

		családi javak index		
		átlag	szórás	különbség
régiók	szórvány	6,36	2,195	szignifikáns
	átmenet	6,34	1,567	
	tömb	7,06	1,885	
állandó lakhely	falu	6,53	2,089	nem szignifikáns
	város	6,93	1,401	
	megyeszékhely	6,80	1,749	

A szórványban és az átmeneti régióban átlag alatti értéket kaptunk a családi javak indexnél: szórvány 6,36, átmeneti régió 6,34. Mindkét régióban szignifikánsan alacsonyabb az érték, mint a tömbben (7,06): szórvány- tömb ( $t = -2,904$ ,  $p = 0,004$ ), átmeneti régió-tömb ( $t =$

4,080,  $p=0,000$ ). Az állandó lakhely szerinti értékek összehasonlításában nem találtunk szignifikáns különbséget: falu 6,53, város 6,93, megyeszékhely 6,80.

A családi javak mutató értéke szorosan összefügg a szülők végzettségi szintjével, azaz mind az apák, mind az anyák esetében azt találtuk, hogy a magas iskolai végzettségűeknek jobb az életminősége (7.3.1.4. táblázat és M7.3.1. ábra). Az apák iskolai végzettsége szerint: az alacsony végzettségűek 6,01, közepes végzettségűek 7,06 és a magas végzettségűek 7,61 az érték. Szignifikáns a különbség mindhárom alcsoport összehasonlításában: alacsony és közepes végzettségűek ( $t=5,635$ ,  $p=0,000$ ), az alacsony - a magas végzettségűek ( $t=7,589$ ,  $p=0,000$ ), valamint közepes-magas végzettségűek ( $t=2,866$ ,  $p=0,004$ ) között is. Az anyák esetében hasonló eredményeket találtunk: alacsony végzettségűeknél 5,94, közepes végzettségűek 6,90 és a magas végzettségűek értéke 7,50. Szignifikáns a különbség minhárom alcsoport összehasonlításában: alacsony és közepes végzettségűek ( $t=4,989$ ,  $p=0,000$ ), az alacsony – a magas végzettségűek ( $t=7,077$ ,  $p=0,000$ ), valamint közepes-magas végzettségűek ( $t=3,187$ ,  $p=0,002$ ) között is.

Eredményeink megegyeznek a vonatkoztatott szakirodalom adataival. A magasabb iskolai végzettségűek körében magasabb a foglalkoztatási arány, így a jövedelmük is magasabb, stabilabb, ugyanakkor a munkanélküliség elsősorban a kevésbé iskolázottakat, a szakképzettség nélkülieket sújtja (Lamper 2004). A KSH (2008) adatai szerint Magyarországon 2006-ban a munkanélküliek egyharmada legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezett, másik egyharmaduk szakmunkásképzőt vagy szakiskolát, 26%-uk középiskolát, közel 8%-uk pedig főiskolát, illetve egyetemet végzett.

7.3.1.4. táblázat Családi javak index a szülők iskolai végzettsége szerint

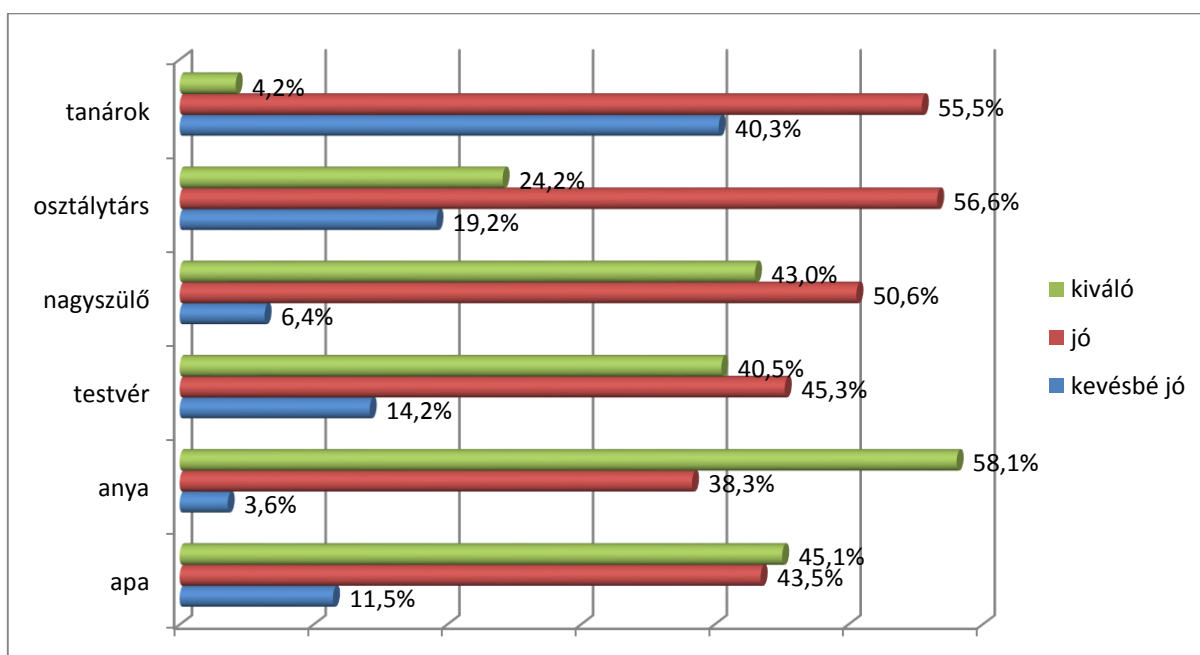
szülők végzettsége	csoportok	átlag	t-érték	p
apa iskolai végzettsége	alacsony - közepes	6,01	-5,635	0,000 ***
		7,06		
	alacsony-magas	6,01	-7,589	0,000***
		7,61		
	közepes -magas	7,06	-2,866	0,004**
		7,61		
anya iskolai végzettsége	alacsony - közepes	5,94	-4,989	0,000***
		6,90		
	alacsony-magas	5,94	-7,077	0,000***
		7,50		
	közepes -magas	6,90	-3,187	0,002**
		7,50		

A családban előforduló problémák vizsgálatával azt tapasztaltuk, hogy a tizenévesek a felnőttektől eltérő módon értékelik a problémákat: a valóságban tapasztaltnál jóval kisebb arányban jelölik meg az alkoholizmust és a szegénységet. Számukra a legnehezebben megélt helyzet a szülők különélése és a szülők közötti feszült viszonyból adódó veszekedések, viták. A család tulajdonában levő nagyértékű vagyontörzsek (saját lakás, ház, telek) fontosságával, szerepével a tanulók nincsenek tisztában, és ezért nem is tudják megfelelően értékelni.

### 7.3.2. A tanuló kapcsolata a családtagokkal

A diákokat arra kértük, hogy értékeljék egy ötfokozatú skálán, a nagyon rossztól a kiváló minőségig, hogy milyenek látják kapcsolatukat a családtagokkal (apa, anya, testvér, nagyszülők), valamint a tanáraik és osztálytársaik többségével (7.3.2.1. ábra). Ebben a részben a szülőkkel, testvérekkel és a nagyszülőkkel, való kapcsolatot részletezzük.<sup>52</sup>

7.3.2.1. ábra Kapcsolat családtagokkal, osztálytársakkal és tanárokkal



Az anyákkal való kapcsolat kiemelkedik a többi családtaggal való kapcsolat közül, hiszen itt a legmagasabb a kiváló értékelés gyakorisága (58,1%), magas a jó értékelések aránya (38,3%) és a legalacsonyabb a kevésbé jó (3,6%) értékelés (7.3.2.2. ábra). Az apákkal való kapcsolatot a következőképpen értékelték: 45,1% kiváló, 43,5% jó 11,5% kevésbé jó. A két

<sup>52</sup> A tanárokkal és osztálytársakkal való kapcsolatot a tanulási körülmények alfejezetben (8.2. alfejezet) mutattuk be részletesen.

szülő közötti különbség abban mutatkozik meg, hogy az apáknál gyakoribb a kevésbé jó értékelés.

Az testvérekkel való kapcsolatot a következőképpen értékelték: 40,5% kiváló, 45,3% jó 11,5% és 14,2% kevésbé jó. A nagyszülőkkel való kapcsolat is jónak mondható, hiszen 43%-ban kiválónak, 50,6%-ban jónak és csak 6,4% kevésbé jónak értékelte. A vizsgálatunkban részt vett tanulóknak a családtagokkal való kapcsolata nagyon jónak (kiváló és jó a legtöbb értékelés) értékelhető. A diákoknak élő kapcsolata van a nagyszülőkkel, és a testvérekkel való kapcsolatban is természetes arányban fordul elő a kevésbé jó minősítés.

A családtagok mellett megkérdeztük hogyan értékelik a barátokkal, osztálytársakkal és a tanáraik többségével való kapcsolataikat.<sup>53</sup> A tanárookra vonatkozó értékelések a legkedvezőtlenebbek, itt a legmagasabb a kevésbé jó értékelések aránya (40,3%).

A kapcsolatok értékelése után arra is rákérdeztünk, hogy milyen gyakran kérnek tanácsot, vonják be a fontos döntések meghozatalába, beszélnek meg problémákat és a mindennapi eseményeket, beszélgetnek filmről a családtagokkal. Egy ötös skálán értékelték (1. egyáltalán nem, 5. nagyon gyakran) azt, hogy ezeket a tevékenységeket milyen gyakran teszik meg az adott személlyel. A legtöbb tevékenységet az anyákkal végzik (8.3.3.2. ábra): tanácsot a leginkább édesanyjuktól kérnek (4,01), őket vonják be legtöbbször döntéseikbe (3,91), velük beszélnek meg leginkább problémáikat (3,82) és a mindennapi eseményeket (3,66), velük beszélnek leggyakrabban filmekről, könyvekről (3,82), és még a szabadidejüket is velük töltik leggyakrabban (3,01). Amennyiben a tanulók segítséget kérnek az otthoni tanuláshoz, leginkább az anyák (41,2%) segítenek nekik (7.2. alfejezet). A tömbben majdnem minden második gyereknek (46,8%) segít az édesanyja a tanulásban. Az eredmények egybehangzóak az anyával való kapcsolat kiváló értékelésével.

Az apáktól leginkább tanácsot kérnek (3,46), döntéseikbe vonják be (3,29) és megbeszélnek velük problémáikat (3,28). Kevésbé beszélgetnek velük filmekről, könyvekről és ritkán töltik velük szabadidejüket (2,70). A testvérekhez is gyakran fordulnak tanácsért (3,59) és bevonják fontos döntések meghozatalába (3,33), de ritkábban töltik velük szabadidejüket és beszélnek meg velük problémáikat. Az apák, testvérek vagy rokonok segítik a diákok iskolán kívüli tanulását is (7.2. alfejezet): a falun élő diák inkább az apáktól és más rokonoktól kérnek segítséget, és az apával való tanulás gyakoribb a helybéli (20,1%) és a bejáró (25,3%) diákok körében és ritkább a kollégiumban lakók körében (11,1%).

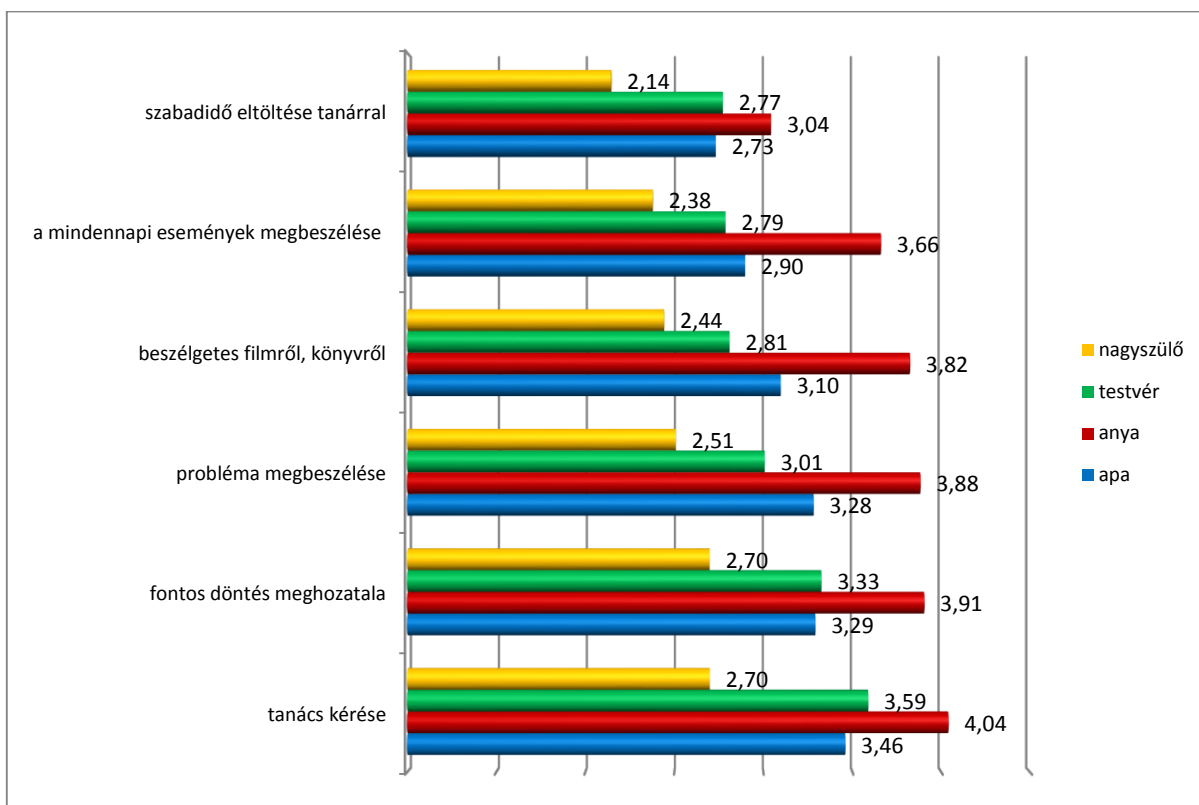
Annak ellenére, hogy a nagyszülőkkel való kapcsolatot jónak és kiválónak értékelték, a megkérdezett tevékenységeket mégis ritkán végzik velük. Valószínű, hogy a nagyszülőknek

---

<sup>53</sup> Lásd részletesen a 8.2. alfejezetben

egy biztonságos gondozó, felügyelő szerepük van, de a serdülők életkorukból adódóan önkéntelenül eltávolodnak tőlük. Régiónként és az állandó lakhely településtípusa szerint nem találtunk szignifikáns különbséget a családtagokkal végzett tevékenységek összehasonlításában.

7.3.2.2. ábra Milyen gyakran végzed a következő tevékenységeket



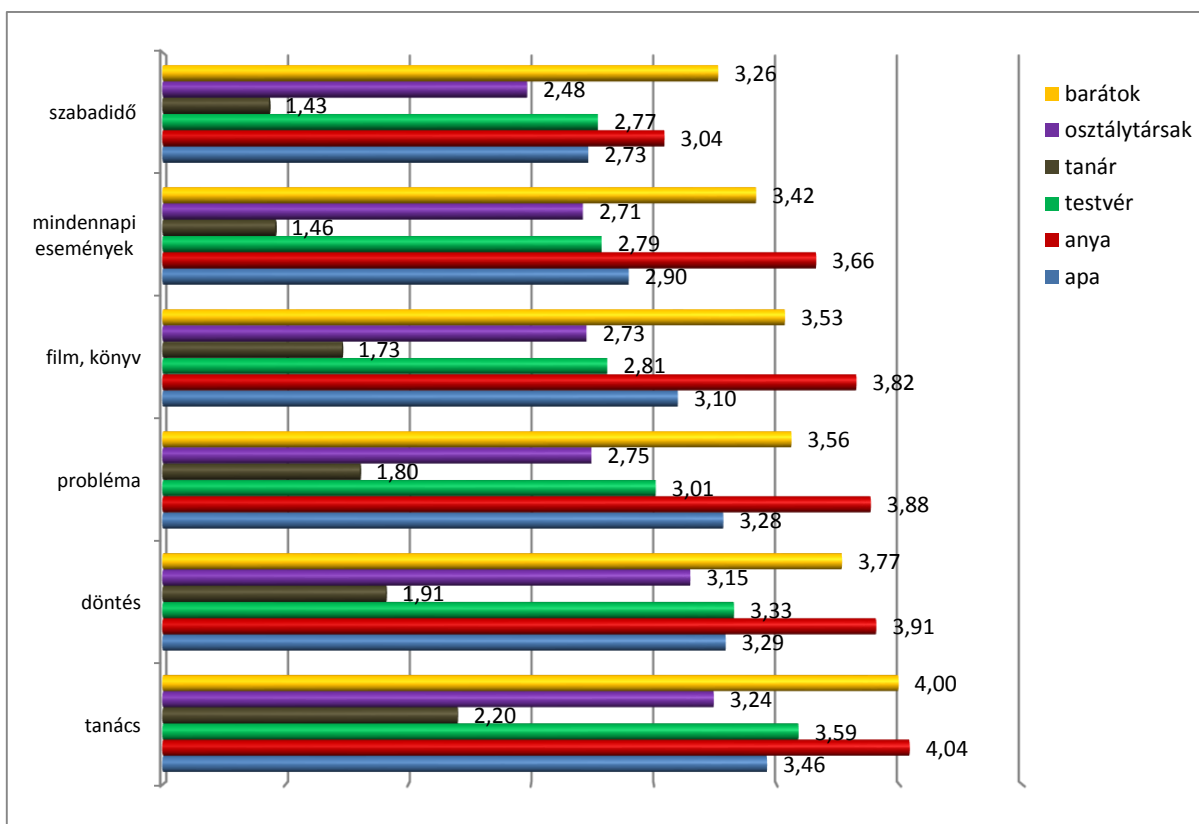
A barátoktól gyakran kérnek tanácsot és bevonják a fontos döntésekbe, előfordul, hogy megbeszélik problémáikat és a mindennapi eseményeket, beszélgetnek filmekről, könyvekről és gyakrabban töltenek el szabadidőt a barátokkal, mint az osztálytársakkal (7.3.2.3. ábra). Ritkán kérnek tanácsot és vonják be fontos döntéseikbe az osztálytársaikat, és ugyancsak ritkán beszélnek meg a mindennapi eseményeket, problémákat, vagy töltik együtt szabadidejüket. A tanáraik többségével, csupán formális kapcsolatuk van, és a megkérdezett, aktív-bizalmas emberi kapcsolatra utaló tevékenységeket szinte egyáltalán nem végzik tanárral (Részletesen a 7.2. alfejezetben tárgyaltuk).

Következtetésképpen elmondhatjuk, hogy a tanulók érzelmileg leginkább édesanyjukhoz kötődnek, de értékesnek és fontosnak tartják édesapjukkal is a kapcsolatot. A testvérek szerepe is jelentős, hisz tőlük is kérnek tanácsot, ők is segítenek a tanulásban. A családon kívüli személyek közül a barátok a legfontosabbak, de jó a kapcsolatuk az osztálytársakkal is. A legformaibb, csak az iskolai tevékenységekre korlátozódó a kapcsolat tanáraik többségével, és



ez egyben bizalomhiányt jelent és a pedagógusi presztízsveszteségre utal (= a diákok szemében a tanár nem értékes személy, követendő példa).

7.3.2.3. ábra Milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket a megnevezett személyekkel



A fiatalok erkölcsi fejlődését, önmagukhoz, családtagjaikhoz és a társaikhoz való viszonyulását, valamint a felnőtt társadalom magatartását az határozza meg, hogy milyen életértékeket követnek. Gyakran mondjuk és halljuk, hogy a tradicionális értékek, mint a vallásos hit, haza és nemzet szeretete, a jószívűség kiveszőben van, nem divatos. Miért érdekeljen az embertársam, ha én sem boldogulok? Miért segítek másón, ha én is bajban vagyok? Miért legyen fontos a haza, ha nem lehet megélni? Miért legyen fontos a magyarságunk egy globális felfogású társadalomban?

Szociálpszichológiai értelmezésben az értékek arra vonatkoznak, hogy mi a jó és mi a rossz, mi a szép és mi a rút, valamint, hogy mi a nemkívánatos egy adott közösségben vagy társadalomban. Ezek a kérdések létfontosságúak minden ember saját életében, mind az emberek egymás közti kapcsolataiban. Habár az értékek nehezen bizonyíthatók és verifikálhatók tudományos módszerekkel, a beléjük vetett hit által erős motivációs jelleggel bírnak. A célértékek jelölik ki a társadalom és az egyén számára a követendő cselekvéseket, és az értékek

révén ember a rendezetlen valóságot a kultúra által létrehozott értékek szerint rendezi (Csepeli 2003).

Az egyén szempontjából különösen fontos az értékeknek a személyiségbe való beágyazódása, mivel támpontként működnek, és ezáltal szilárdságot, következetességet, biztonságot képesek nyújtani a társadalomban zajló életben. „(...) az egyén által belsővé tett értékrendszerek a pszichikumban működve a tér és idő sajátos megélésére adnak módot.” (Csepeli 2003:235). Egy adott kultúra biztosítja az értékek kínálatát, amelyek a világ kollektív értelmezését szolgálják, és ezáltal nélkülözhetetlenek mind a társadalmi, mind a perszonális integráció szempontjából (Csepeli 2003).

Inglehart (1996 idézi Csepeli 2003) szerint a fejlett nyugati társadalmak értékrendje a posztmateriális szabadságértékek irányába mozdult el, és a tradicionális társadalmak kollektív értékrendjét a modernizáció úgy érvényteleníti, hogy helyére az egyéni értékek széles spektrumát kínálja.

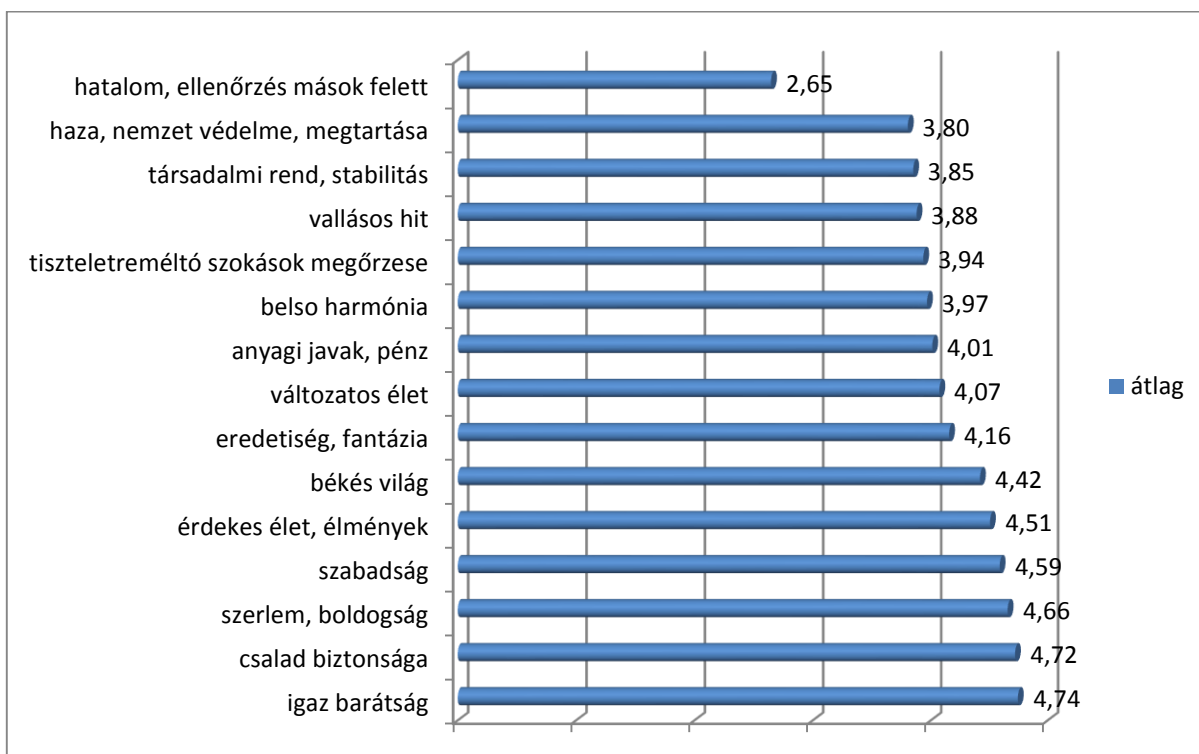
Az erdélyi magyarságnak mindig megtartó erőt jelentett a szülőföld és embertársak szeretete, a nemzetiségi öntudat, a vallásos hit (Gereben 2005, 2007). A napjainkban tapasztalható modernizációs változások a többségi és kisebbségi közösségeket egyaránt érinti, azonban a kisebbségi létben a kollektív értékrend felbomlása nemzeti létkérdés.

Ezekből kiindulva kíváncsiak voltunk, hogy melyek azok az értékek, amelyek a serdülők számára is követendők. Első körben 15 értékre kérdeztünk rá, amelyeket a diákok egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték (1. egyáltalán nem fontos, 5. rendkívül fontos). Az értékeket csoportosítottuk a következők szerint:

- 1. egyéni élet-értékek:** belső harmónia, szabadság, eredetiség, fantázia, változatos élet, igaz barátság, anyagi javak, szerelem barátság, értékes élet, élmények;
- 2. közösségi –értékek:** haza, nemzet védelme, megtartása, vallásos hit, család biztonsága, tiszteletre méltó szokások megőrzése;
- 3. társadalom-világ:** társadalmi rend, békés világ, hatalom, ellenőrzés.

A tanulók rendkívül fontosnak értékelték az igaz barátságot (4,74), a család biztonságát (4,72), a szerelmet, a boldogságot (4,65), az egyéni szabadságot (4,59). Nagyon fontosnak értékelték az érdekes élményeket (4,51), és a békés világot (4,42). Fontos az eredetiség, fantázia (4,16), változatos élet (4,07), anyagi javak, pénz (4,01), belső harmónia (3,97), tiszteletreméltó szokások megőrzése (3,94), vallásos hit (3,88), társadalmi rend, stabilitás (3,85), haza, nemzet védelme (3,80). Fontos hangsúlyozni, hogy a kisebbségi lét sajátosságaiból fakadóan a haza fogalma másként értelmeződik, mint a többségben, inkább szülőföldnek nevezik. Az előbb felsorolt értékekhez viszonyítva, az ellenőrzés mások felett kategória kisebb értéket mutat.(7.3.2.4. ábra).

7.3.2.4. ábra Értékpreferenciák összesen



Régiónként a tiszteletreméltó szokások megőrzésében és a hatalom ellenőrzése mások felett értékelésében találtunk szignifikáns különbséget: a szokások megőrzését a tömbben tartják fontosabbnak, a hatalom ellenőrzését mások felett a szórványban. A többi értéknél nem találtunk jelentős különbséget, ami szerintünk azt jelzi, hogy a régiónként különböző nyelvi-kulturális környezet ellenére, a tanulók élet-érték preferenciái hasonlóak (7.3.2.1. táblázat).

Településtípus szerint a falun élő diákok és a városon élő diákok között a következő értékeknél találtunk szignifikáns különbséget: a vallásos hit megőrzése (falu 4,13, város 3,73  $p=0,000$ ), a haza, nemzet védelme, megtartása (falu 4,03, város 3,69  $p=0,001$ ), változatos élet (falu 4,22, város 3,99  $p=0,017$ ). A többi értékekben nem találtunk jelentős különbséget és mind a falun, mind a városon tanuló diákok a legfontosabbnak a család biztonságát és az igaz barátságot tartják. Mindkét csoportnál fontos a szerelem, a boldogság (4,68), a szabadság (4,62) és a legkevésbé fontos „a hatalom, ellenőrzés mások felett” (falu 2,51, város 2,72).

7.3.2.1. táblázat Értékpreferenciák régióként

	<b>szórvány</b>	<b>átmenet</b>	<b>tömb</b>	<b>összesen</b>
belső harmónia	3,72	3,98	4,05	3,97
hatalom, ellenőrzés**	2,87	2,44	2,71	2,65
szabadság	4,62	4,48	4,65	4,59
társadalmi rend*	3,6	3,93	3,88	3,85
érdekes élet	4,54	4,45	4,53	4,51
anyagi javak	4,09	4,09	3,93	4,01
haza, nemzet védelem	3,6	3,82	3,87	3,8
eredetiség, fantázia	4,18	4,06	4,22	4,16
békés világ	4,27	4,44	4,46	4,42
szokások megőrzése**	3,72	3,86	4,07	3,94
vallásos hit	3,63	3,91	3,95	3,88
család biztonsága	4,79	4,7	4,7	4,72
változatos élet**	3,9	3,93	4,24	4,07
igaz barátság	4,67	4,77	4,76	4,74
szerelem, boldogság	4,69	4,64	4,66	4,66

A nemek szerinti összehasonlítás alapján mutatkozik a legtöbb különbség. A lányok belső harmóniát ( $p=0,014$ ), érdekes életet ( $p=0,032$ ), az eredetiséget, fantáziát ( $p=0,000$ ), a tiszteletreméltó szokások megőrzését ( $p=0,017$ ) és a változatos életet ( $p=0,002$ ) értékelték fontosabbnak. A fiúk értékelésében az anyagi javak (4,17) és a haza, nemzet védelme (3,93) fontosabb.

A tanulók érték-preferenciái elsősorban a hagyományos család- és emberszerető értékeket tükrözik, ugyanakkor megmutatkoznak a pénzt hangsúlyozó gazdaságközpontú világ értékei is. A diákok elutasítják a mások feletti öncélú hatalom gyakorlását. Erőteljesen mutatkozik a serdülőkorra jellemző szabadságvágy, valamint a változatos és élményekben gazdag életforma vonzása.

## 8. A kisebbségi identitás elemei a tanulói önjellemzésekben

A tanulók szociokulturális környezetének, a tanulási-iskolai és családi körülmények vizsgálata mellett arra is kíváncsiak voltunk, hogyan gondolkodnak a diákok önmagukról. Kutatásunk célkitűzése, hogy azonosítsuk az diákok írásos önjellemzéseiben a nem teljesítmény énkép-összetevőket. A nevelés szempontjából ez azért fontos; mert a pszichológiai vizsgálatok jelentős része (Marsh – Shavelson 1985, Markus – Nurius 1986, Marsh – Kit-Tai Hau 2003; Marsh 1989, 2005; Watt 2004) a teljesítmény énképet vizsgálja, márpedig az új szemléletű pedagógia jelentős törekvése, hogy segítse a kognitív kompetenciák fejlesztése mellett a szociális és önreflexív képességek és készségek fejlődését. Célkitűzésünkben kifolyólag feladatunknak tekintjük az önismereti gondolkodás sajátosságainak felvázolását, és ezek jellemzőinek bemutatását.

Kutatásunk szempontjából kulcsfontosságú az énképben tükröződő környezeti-kulturális sajátosságokból adódó különbségek és hasonlóságok megállapítása, ugyanis a nemzeti kultúra önazonosság megőrzését segítő ereje éppen abban nyilvánulhat meg, ha kutatásunk adatai azt bizonyítják, hogy a hasonlóságok vannak túlsúlyban és a különbségek nem szignifikánsak. Törekvésünk, hogy az énkép összetevők életkori sajátosságainak felvázolása alapján meghatározzuk a fejlődésbeli különbségeket a mintánk két célpopulációja között (általános iskola kezdő és záró évfolyamai). Célunk az énkép összetevők nemek közötti különbségeinek a megállapítása, mert a fejlődéslélektani vizsgálatok eredményei azt bizonyítják, hogy lényeges gondolkodásbeli és viselkedésbeli különbségek vannak a nemek között (Marsh 1989, Vajda 2006, Kőrössy 2002).

A 2005/2006-os vizsgálatunk alapján tapasztaltuk, hogy milyen értékes vizsgálati „nyersanyag” a tanulók írásos az önjellemzése (847 ötödikes és 755 nyolcadikos), és ez arra késztett, hogy elvégezzük az énkép-összetevők vizsgálatának kontrollmérését (520 nyolcadikos). Az eredmények bemutatásában és elemzésében két szempontot követünk: a vizsgálatok lebonyolítását meghatározó idő – dimenzió alapján követjük a 7. fejezetben leírt gondolatmenetet: az első és második szakasz eredményeit párhuzamosan, a nyolcadikos adatokat egymással összevetve mutatjuk be. A vizsgálati anyagunk tartalma szempontjából pedig az írásos önjellemzések elemzését két fő tartalmi kategória, a fizikai szelf és a pszichikai szelf szerint vezetjük végig (8.1. táblázat).

### 8.1. táblázat Az eredmények bemutatásának dimenziói

<b>dimenzió</b>			<b>bemutató módja</b>
<b>idő</b>	<b>1. szakasz:</b> 20015/2006-os tanévben elvégzett vizsgálat	<b>2. szakasz:</b> 2014-2015-ös tanévben elvégzett vizsgálat	párhuzamosan
<b>tartalom</b>	<b>1. fizikai szelf:</b> külsőre vonatkozó utalások jellemzői	<b>2. pszichikai szelf:</b> képességek, érdeklődés, érzelmeik, jellemvonások	egymás után

A tanulók önjellemzéseit a szakirodalomban ajánlott változók mentén vizsgáltuk. A külsőre vonatkozó tulajdonságok (megjelenés) bemutatásában a külső portré elemeinek előfordulási gyakoriságát vizsgáltuk. Az induktív módszert alkalmazva, a szövegekből körvonalazódó kategóriák mentén követtük nyomon a fizikai portré megformálását (testalkat, magasság, súly, arc, végtagok).

A nem teljesítmény énkép-összetevők legfontosabb tényezői a nyolcadikos tanulóknál a saját képességek megnevezése és az érdeklődési körök megjelölése, mert ez alapját képezi a pályaválasztási döntésnek (ti. iskola- és szakirány-választás előtt állnak). Az érzelmek és önmagukkal való elégedettség vizsgálatát azért tartjuk fontosnak, mert a serdülők egészséges lelki fejlődésének mutatója a pozitív érzelmek gyakoribb előfordulása, és az elégedettség dominanciája. Az önjellemzésekben azonosítható jellemvonások tükrözik a tanulók által követendőnek ítélt értékrendet, ezért a gyakorisági előfordulások alapján rangsoroltuk a személyiségvonásokat és tanulmányoztuk összehasonlító elemzéssel a gyakorisági előfordulásokat.

### 8.1. A külső tanulói portré

A serdülőkorú tanulók érzelmvilágának és magatartásának egyik meghatározó tényezője a saját külsejük megítélése. Gyakran lehet elégedetlenség vagy nyugtalanság forrása a testi hiányosságok felismerése, az önelégedettség forrása pedig lehet a fizikummal kapcsolatos valamilyen pozitív tulajdonság (Csabai–Erős 2000). Például, amikor szépnek, csinosnak látja magát egy fiatal, akkor elégedett, ha pedig, teltnek, lassúnak akkor elégedetlen.

Az első szakaszban végzett vizsgálatok eredményei alapján azt látjuk, hogy a fizikai szelf megalkotásában a leggyakrabban megjelölt kategóriák a szem és a haj színe, valamint a magasság (8.2. táblázat). Ezt követik az alakra vonatkozó sajátosságok, az arcforma jellemzői, majd a hajméret és a súly kategóriái. Kisebb arányban utalnak a rendszeres fizikai tevékenység

végzésére 18,8%. Csökkenő sorrendben a következő minősítő jegyek fordulnak elő: végtagok (a kar, a láb), az öltözet, a testi képességek, a bőr és esztétikai minősítés.

A különböző régiókban élő diákok önjellemzéseiben hasonló gyakorisággal fordulnak elő a fizikai énkép- összetevők, amiből az következik, hogy a diákok önportré –szerkezete azonos. A tizennégy fizikai szelf kategóriából csak kettőnél, az öltözetnél és magasságnál, találtunk szignifikáns különbséget a tömb és a másik két régió között. Az öltözet kategóriára a szórványban utaltak gyakrabban (18,3%), a magasság kategóriára a szórványban utaltak a legkevesebben (78,1%). Tizenkét kategóriánál nem találtunk különbséget a régiók között. Mindhárom régióban a gyakorisági sorrend a következő: a haj színe, szem, magasság, alkat, arc. A fizikai szelf összetevőinek átlagértékei nem különböznek a régiókban.

A vizsgált régiókban élő tanulók fizikai énkép összetevőinek a hasonlósága a kulturális azonosságtudatra utal. A közös (magyar) kulturális azonosságtudat hatását bizonyították a 2010-2011-es vizsgálatunk – ötödikes és nyolcadikos diákok körében végeztük– eredményei is, hiszen az azonos nemzetiséghez tartozó erdélyi magyar és anyaországi magyar diákok részletesebb, gazdagabb fizikai portrét készítettek, mint a román nemzetiségű diákok (Horváth 2011, 2012a, 2012b). A magyar nemzetiségű diákok fizikai portré-készítése kiegészült a haj méret, ruha, kar, láb, bőr kategóriákkal, amely a részletező-logikus gondolkodásmódra utal. Valószínűsíthető, hogy ebben szerepe van az anyanyelvű iskolai fogalmazástanításnak is: tanulják a leíró szövegtípusnál a személyleírást (például: a szereplő külső portréjának elkészítését), a külső portré megszerkesztésének rendező elveit.

A fizikai szelf bemutatásakor mindkét korosztálynál a következő sorrend alakult ki a gyakorisági értékek szerint: a haj és szem színe, a magasság, alkat és arc. Az ötödikesek és a nyolcadikosok (14-15 év) fizikai önportréja azonos tartalmi kategóriák szerint épül fel, tehát a kisiskolás kor végére (11-12 év) kialakulnak az alap fizikai énséma kategóriák: szem, haj szín, magasság, alkat, arc. Eredményeink megegyeznek a vonatkozó szakirodalommal, amely szerint a kisiskoláskori és serdülőkori énkép-sémák megegyeznek, csak a hierarchikus jelleg változik meg serdülőkorban. (Marsh–Shavelson 1985).

Életkorok szerint az különbség abban mutatkozik, hogy a nyolcadikosoknál hangsúlyosabbá válik a kinézet (8.2. táblázat). A nyolcadikos diákok szignifikánsan gyakrabban utaltak az öltözet ( $p=0,002$ ) és alkat ( $p=0,000$ ) kategóriákra. Az ötödikesek az esztétikai minősítés ( $p=0,019$ ) kategóriára utaltak gyakrabban. A nyolcadikosokat másként foglalkoztatja külsejük, mint az ötödikeseket: a kisebb korosztályhoz tartozó diákok még inkább a szép-csúf dimenzióban gondolkodnak, míg a nyolcadikosok már árnyaltabban minősítik alkatukat, és jobban figyelnek öltözködésükre. Mindkét korosztályban fontos a külső,

de a nyolcadikosoknál változatosabb, az alkatot minősítő kifejezésekből válogatnak, így többen jellemzik magukat a csinos, arányos, szabályos, valamint az izmos, kemény kifejezésekkel.

8.2. táblázat. A fizikai szelf kategória gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint – 1. szakasz

kategóriák		évfolyamok		össz. %	szign.
		ötödik %	nyolcadik %		
1	szem	90,6	89,4	90	n. s.
2	hajszín	91,3	90,7	91	n. s.
3	hajméret	29,4	32,4	30,8	n. s.
4	arc	38,8	36,4	37,7	n. s.
5	kar	19,7**	14,5	17,2	p=0,007
6	láb	19,6**	12,8	16,3	p=0,000
7	bőr	9,1	10,6	9,8	n. s.
8	öltözet	12,3	17,9**	14,9	p=0,002
9	magasság	78,1	84,1**	81	p=0,000
10	súly	19,6	26,2**	22,7	p=0,001
11	esztétikai minősítés	7,2*	3,9	5,5	p=0,019
12	alkat	44,4	48,7**	46,5	p=0,000
13	aktivitás	15,40	22,4**	18,8	p=0,009
14	testi képességek	15,7**	8,7	12,4	p=0,000

n. s.- nem szignifikáns

A nemek szerinti összehasonlításban tükröződnek a nemi sztereotípiák és szerepek hatására kialakult különbségek (M8.1.1. táblázat). A lányokat jobban foglalkoztatja a kinézet, mint a fiúkat, ezért szignifikánsan gyakrabban utalnak a szem színére (p=0,004), a magasságra (p=0,004), a haj méretére (p=0,000) és az öltözetre (p=0,001). Az arc, az esztétikai minősítés és az alkat kategóriákban nem szignifikáns a különbség a lányok és fiúk között. Ennek megfelelően elmondhatjuk, hogy a fiúknál is egyre fontosabbá válik a kinézet. Ez arra utal, hogy bizonyos vonatkozásokban (kinézet) már elmosódnak a határok a hagyományos férfi - női szerepek között. Az új szemléletbeli változások láthatóan megjelentek az önjellemzésekben, hiszen a fiúkat is foglalkoztatja alkatuk és esztétikai kinézetük.

A 2. szakaszban végzett vizsgálat külső tulajdonságokra vonatkozó gyakorisági értékei azonosak az első vizsgálat arányaival (9.3. táblázat): összességében 92 %-ban utaltak fizikai tulajdonságokra és a leggyakrabban megjelölt kategóriák a szem és a haj színe, valamint a magasság. Ezt követik az alkatra vonatkozó sajátosságok 46,5%-ban. A tanulók 54,1%-a értékelte semlegesén a külső tulajdonságait, a többiek megosztottan 13%-ban pozitívan, 6,2%-ban pedig negatívan minősítették.

A fizikai tulajdonságokra (alkat, szem, haj, kinézet) vonatkozó elégedettségére összesen 18,2%-ban utaltak: 13,6% elégedett és csak 4,6% nem elégedett külső kinézetével. A diákok a következőképpen fejezi ki elégedettségüket önjellemzéseikben:



„Továbbá középmeretű vagyok és kék szemű, kicsit szőkés hajjal, magamnak úgy érzem nagyjából megfelelek, és mindenkit szeretek (főleg család, barátok, osztálytársak).”(14.éves lány)

„ Az én méretem 1,76 méter. A fejem tojás alakú. A szemem színe zöld a hajam szőkés barna. Szemüveget hordok. nem vagyok sovány, se kövér. A koromhoz megfelelő súlyú vagyok.” (14 éves fiú)

Az elégedetlenséget a következő idézet példázza: „Szerintem én külsőleg teltebb alakú ember vagyok, barna hajú, zöld szemű. Belső tulajdonságaim, hogy kedves, segítőkész, picit lusta és aktív vagyok. (...) Végezetül én nem vagyok megelégedve a külsőmmel és egyes belső tulajdonságaimmal, a lustaságommal, de ezeken próbálok javítani és előnybe helyezni a jó tulajdonságaimat.” (14 éves lány)

8.3. táblázat Külső tulajdonságok gyakorisága- 2. szakasz

<b>kategóriák</b>	<b>összesen %</b>
<b>külső</b>	<b>92,0</b>
pozitív értékelés	13,2
negatív értékelés	6,2
semleges értékelés	54,1
<b>elégedettség1 össz.</b>	<b>18,2</b>
elégedett	13,6
nem elégedett	4,6

A két vizsgálat között eltelt tíz év alatt nem változott az a gondolkodási séma, amely alapján a nyolcadikos tanulók felépítik fizikai megjelenésüket. A második szakaszban keletkezett fizikai portrék ugyanazt a struktúrát követik, mint az első szakaszban. Ez megerősíti a 2005-2006-os vizsgálatunk eredményeit, és beilleszkedik az énkép-sémák kialakulását vizsgáló kutatások (Marsh–Shavelson 1985) tapasztalataiba.

## 8.2. A beszélő tanulói portré

A pszichikai szelf összetevői a képességek, érzelmek, elégedettség, társas viszonyulás, érdeklődés, jellemvonások, tanulás (13. számú melléklet) a tartalmi kategóriák táblázattal). Vizsgálatunkban az önjellemzésekben szereplő *képességeket* öt csoportba soroltuk. A kognitív vagyis a megismerő pszichikus tevékenységekre vonatkozó képességek a gondolkodás, az emlékezet, a felfogóképességgel kapcsolatos sajátosságokat gyűjtik egybe. Ezeknek a képességek a pozitív formáit kognitív 1 gyűjtőfogalommal jelöltük, míg a kognitív képességek negatív formáit kognitív 2-vel. Az öt kategória a következő utalásokat tartalmazza: (1) a

kognitív 1 képességekhez tartoznak az okos, eszes, intelligens, gyors eszű, jó a memóriája, gyors a felfogása tulajdonságok; (2) a kognitív 2 képességek csoportjához soroltuk a buta, feledékeny, lassú felfogású, nehezen érti meg a leckét tulajdonságokat és utalásokat; (3) a kommunikációs képességekhez tartozik a jó fogalmazásképeség, választékos beszéd, szépen fogalmaz, szépen szaval, helyesen ír; (4) a művészi képességekhez a zenei és rajzképességeket soroltuk; (5) a több kategóriába azokat a válaszokat soroltuk, amelyekben a diák egynél több képességet jelöl meg. Az induktív módszert alkalmaztuk, az önjellemzésekben körvonalazódó tartalmi csoportoknak megfelelően alakítottuk ki a szempontokat.

Az *érdeklődési* körök megjelölése az önjellemzések sajátos területe. A diákoknak lehetőségük volt szabadon megfogalmazni azt, hogy mit szeretnek csinálni, mi az, ami igazán érdekli őket. Ez az a témakör, amely kevésbé meghatározott a külső elvárások által, és így a maga természetességében tükrözi a gyerek kedvelt tevékenységeit. Amennyiben a pedagógus, szülő őszintén érdeklődik a gyerekek lelkivilága iránt, ezekből az információkból használható támpontot kaphat arra vonatkozólag, hogy milyen terület felől közelítse meg a diákját, illetve gyermekét.

Az érdeklődés szerteágazó területét hét különböző alkategóriára bontottuk le: tudomány, sport, természet, művészet, nyelv, szórakozás, média. Azokat a megnevezéseket, amelyek a tanulással, a különböző tantárgyakkal (matematika, fizika, történelem stb.), vagy olvasással kapcsolatosak a tudomány csoportba soroltuk. A sport csoportjába tartoznak azok az utalások, amelyek valamilyen mozgásos tevékenységet neveznek meg, mint például a foci, szaladás, sí, kosár, korcsolya, hoki, biciklizés, tollas, kézilabda, labdázás stb. A természet kategóriába soroltuk azokat az utalásokat, amelyek a szabadban való időtöltést, a természet állat- és növényvilág iránti érdeklődést fejezik ki. Ilyenek például a kirándulás, szabadban való séta, túrázás, hegymászás, tájfutás, utazás stb. A művészet kategóriába olyan utalásokat soroltunk, mint például szeret furulyázni, szeret rajzolni, zenét hallgatni stb. A nyelv kategória a különböző idegen nyelvek iránt tanúsított érdeklődést tartalmazza. A szórakozás kategóriába tartozik a játék bármely formája, illetve a szórakozás egyéb formái, mint a bulizás, diszkó. A média csoportba tartozik a tévézés és a számítógép-, internet használat, ezen belül a mindkettő kategória a tévé és számítógép együttes megnevezését tartalmazza.

A *tanulás* kategóriába azok az utalások tartoznak, amelyekben a diákok a tanulásban elért eredményeiket szubjektíven minősítik. Fogalmazásaikban előforduló minősítéseknek megfelelően három csoportot alkottunk: jó tanuló, közepes tanuló és gyenge tanuló.

Az *érzelme*k a környezetünkhöz és önmagunkhoz való szubjektív átélést tükrözik. A pozitív érzelmek jelenléte, az önmagunkkal való elégedettség a mentálhigiénés egyensúly alapfeltétele. Az érzelmi állapotok megnevezéséből három csoportot alakítottunk ki: a pozitív,

negatív, valamint a mindkettő kategóriákat. A pozitív érzelmekhez tartoznak: az öröm, jókedv, vidámság, boldogság. A negatív érzelmekhez tartoznak: szomorú, dühös, mérges, haragos, lehangolt. Az elégedettség kategória a diákok önmagukhoz való érzelmi viszonyulását fejezi ki, ezért külön kategóriába soroltuk. Az „ingerlékeny”, „hamar dühbe gurulok”, „ideges természetű”, „nyugodt természetű” utalásokat az *érzelmi alapú jellemvonás* (érz. jell) kategóriába soroltuk, ami a temperamentumosság jelzője is egyben. Egy adott érzelmi állapot ismétlődésére, gyakori előfordulására utal.

A *társas viszonyulás* kategóriába a következő utalásokat soroltuk: “barátkozó vagyok”, “sok barátom van”, “szeretem a társaságot”, “szeretek a társaság központjában lenni”, illetve ezek ellentéteit, mint például a “zárkózott vagyok”, “kevés barátom van”, “szeretek félrehúzódni”, “nem szeretem, ha sokan vannak körülöttem”.

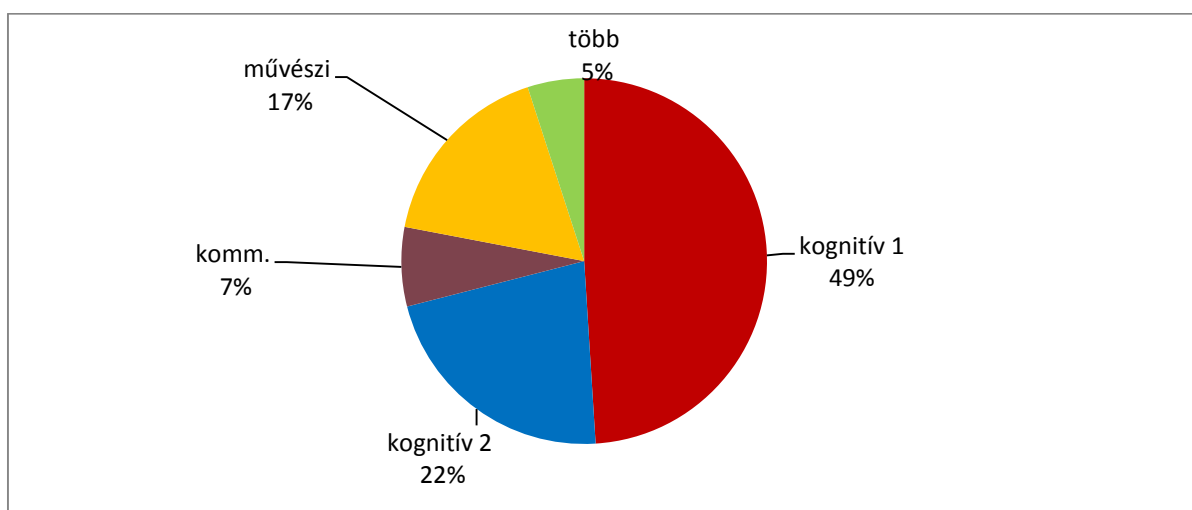
Az önjellemzésekben több mint 300 *jellemvonásra* utaló kifejezést találtunk. A kategóriák kialakításánál fontosnak tartottuk a tartalmi gazdagság megőrzését, ezért a rokon értelmű kifejezéseket egy csoportba soroltuk (12. számú melléklet). Például a jószívű kategóriába a következő tulajdonságok tartoznak: segítőkész, jólelkű, nagylelkű, jóindulatú, adakozó, önzetlen, önfeláldozó, ajándékozó, melegszívű, odaadó. Az akaratos kategóriába tartoznak a makacs, konok, önfejű, követelőző tulajdonságok. Összesen 52 kategóriát alakítottunk ki, amelyből az 51. és az 52. a Más elnevezést kapta. A 51. csoport olyan pozitív tulajdonságokat tartalmaz, amelyek nagyon ritkán fordulnak elő és nem sorolhatók az előzőekbe: szerencsés, előkelő, modern természet, jó tanácsadó, emberismerő, hűséges, hazafias, művelt stb. Az 52. csoport negatív tulajdonságokat tartalmaz és hasonlóan az előbbihez nem sorolhatók más kategóriába: hálátlan, ügyetlen, rossz természet, költekező, bizalmatlan stb. A különböző kategóriákat J-vel jelöltük és a könnyebb tájékozódás miatt sorszámoztuk.

### 8.2.1. A tanulók képességei

A saját képességek ismerete az önmagunkról való tudásunk egyik legfontosabb tényezője. A továbbtanulás előtt álló nyolcadikos diákok a sodrászerű pályaválasztást úgy kerülhetik el, ha döntéseiket saját testi és más képességeik tudatában hozzák meg.

A képességek eredményeit a 8.1. ábra szemlélteti. Összesen a diákok 15,5%-a nevezett meg valamilyen képességet. A kognitív 1 képességekre utaltak a leggyakrabban 7,6%. A kognitív 2 képességre 3,3% utalt, a művészi képességre 2,5%, a kommunikációs képességekre 1% és egynél több képességet nevezett meg 0,7%.

8.1. ábra. A képességformák gyakorisága – 1. szakasz



Régiók szerint a képességek megnevezésében a következő arányokat kaptuk: a szórványban 16,4%, az átmeneti régióban 12,7%, a tömbben 17% nevezett meg valamilyen képességet. Mindhárom régióban a kognitív 1 képességet jelölték meg a legmagasabb arányban (szórvány 10,5%, átmenet 6,7%, tömb 17%), azaz, amikor saját képességeikről írnak, elsősorban mindig arra gondolnak, hogy okosak, gyors felfogó képességűek-e, vagy nem. Kis arányban utalnak a kommunikációs, illetve a zenei képességeikre.

A településtípus szerint a városi diákok gyakrabban neveznek meg képességeket, de a különbség nem szignifikáns. Itt is ismétlődik az a jelenség, hogy elsősorban kognitív képességeket neveznek meg, és azon belül a pozitív jelentésű képességet. A többi alkategóriánál szintén nincs szignifikáns különbség.

8.4. táblázat A képességek gyakorisági eloszlása évfolyamok és nemek szerint – 1. szakasz

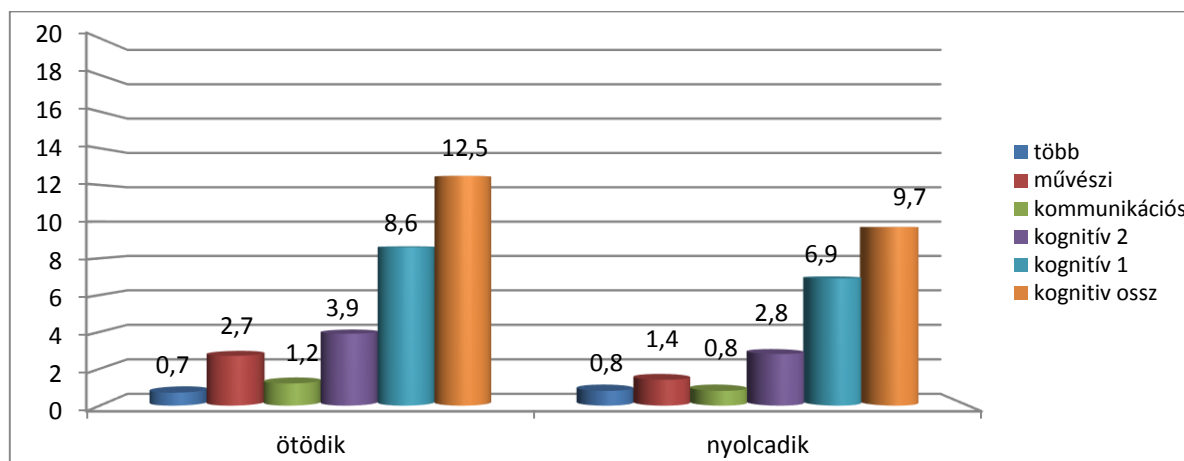
kategória	évfolyam		nemek		összes %
	ötödik %	nyolcadik %	fiúk %	lányok %	
<b>képességek</b>	17,1	13,7	16,1	15	15,5
kognitív1	8,6	6,9	9	6,7	7,6
kognitív2	3,9	2,8	3,7	3,1	3,3
kognitív összesen	12,5	9,7	10,7	9,8	10,9
kommunikációs	1,2	0,8	1,1	1	1
művészi	2,7	2,4	1,5	3,5	2,5
több	0,7	0,8	0,8	0,7	0,7

A két évfolyamot összehasonlítva (8.4. táblázat) azt láthatjuk, hogy nincs szignifikáns különbség a két korosztály között abban a tekintetben, hogy milyen arányban nevezik meg különböző képességeiket: az ötödikesek 17,1%-a, míg a nyolcadikosok 13,7%-a nevezett meg képességet. A különbség nem szignifikáns, de feltételezésünkkel ellentétben az ötödikeseknél magasabb az arány, mint a nyolcadikosoknál. Mindkét csoportban a legtöbben a kognitív 1 képességeket jelölték meg: ötödikesek 8,6%-a, nyolcadikosok 6,9%-a. Jóval kisebb arányban, de mégis ezután a kognitív 2 képesség a leggyakoribb előfordulású: az ötödikesek 3,9%-a, nyolcadikosok 2,8%-a nevezett meg ebbe a típusba tartozó képességet. Összesítve: az ötödikesek 12,5%-a, a nyolcadikosok 9,7%-a nevezett meg pozitív vagy negatív jellegű kognitív képességet, miszerint a megnevezett képességek több mint 70%-a ilyen jellegű: ötödikesek 73,8%, nyolcadikosok 70,8%. A *több* kategóriának jelentéktelen a gyakorisági értéke: ötödik 0,7%, nyolcadik 0,8%. A kommunikációs és művészi képességeknek szintén alacsony az előfordulása. A nyolcadikosok nem utalnak változatosabban képességeikre, mint az ötödikesek, azaz nincs olyan képesség kategória, amely csak a nyolcadikosoknál fordulna elő.

A kísérettségi és a pályaválasztás előtt álló nyolcadikosokról azt feltételeztük, hogy inkább tudatában vannak különböző képességeiknek, és ennek megfelelően több képesség kategóriára utalnak, illetve az egyes kategóriákon belül nagyobb arányban neveznek meg képesség formákat. Az eredményeket a saját tapasztalatunkkal (Horváth 2011, 2012, 2013) és a pályaválasztás tényezőit vizsgáló empirikus kutatás eredményeivel (Szentés 2010, 2014) összevetve elmondható, hogy a 14-15 éves diákok semmivel sem tudnak több képességet megnevezni, mint ötödikes társaik. A diákok az okos-buta dimenzió alapján gondolkodnak, és nyolcadikosoknál sem következik be szemléletváltozás, az önmagáról való gondolkodás nem válik árnyaltabbá. A nyolcadikos diákok hajlamosak leértékelni képességeiket, mivel a tanárok

és család részéről tanúsított folyamatos elégedetlenség<sup>54</sup> és negatív minősítés nem ösztönző, hanem elbizonytalanító. A nyolcadikosok bizonytalanok képességeiket illetően, és annak ellenére, hogy elkezdődik az a belső szemléletváltás, amely szerint nem csak okosak vagy buták az emberek, mégsem tudják, hogy milyen képességek birtokában vannak.

8.2. ábra Képességek gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint százalékban - 1. szakasz



A nemek szerinti összehasonlításban (8.5. táblázat) nem találtunk szignifikáns különbséget: a fiúk 16,1%-a, a lányok 15%-a nevezett meg valamilyen képességet. Feltételezésünk, mely szerint a fiúk inkább az okos képességeket nevezik meg, nem igazolódott be, mert nem szignifikáns a különbség a két eredményadat között. A lányok több művészi képességre utalnak, de ez a különbség sem szignifikáns. A fiúk is, a lányok is a leggyakrabban a pozitív kognitív képességekre (okos, gyors felfogású) és a negatív kognitív képességekre (buta, lassú felfogású) utaltak. Mindkét csoportban ritkán neveztek meg más képességeket. A diákok nem neveztek meg a fiú-lány szerepekre utaló sajátos képességeket. A csak okos-buta ellentétekben való gondolkodás, a serdülők szempontjából leegyszerűsítő és nem fejez ki különbséget a nemek szempontjából sem.

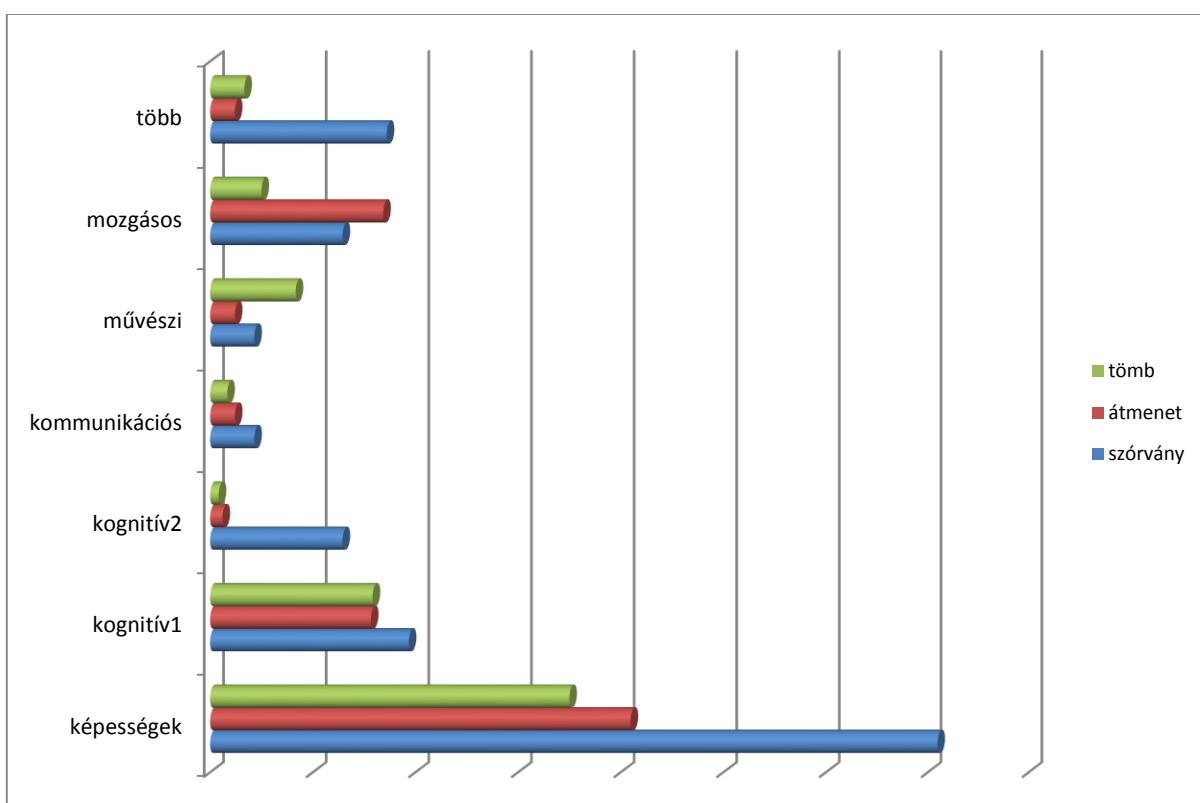
A 2. szakaszban elvégzett kontroll-mérés eredményei szerint: a tanulók 21,8%- utalt képességekre a következők szerint: kognitív1 8,2%, kognitív 2 21,6%, kommunikációs 1,2%, művészi képesség 2,8%, mozgásos képesség 5,2% és több 8,2%. A leggyakrabban az okos, értelmes, gyors felfogású képességekre, valamint a mozgásos képességekre utaltak a diákok.

A régiók szerinti összehasonlítás alapján a szórványban élő diákok szignifikánsan gyakrabban ( $p=0,000$ ) utaltak képességeikre (8.3. ábra). Többen utaltak a buta, lassú felfogásra (6,5%) és többen neveztek meg legalább két képességet (8,6%), mint az átmeneti és tömb régiókban. Az átmeneti régióban a mozgásos készségekre utaltak többen (8,4%).

<sup>54</sup> A 2005-2006-os tanévben érvényben volt az igen nehéz próbát jelentő kísérettségi vizsgarendszer

A település típusa szerint a városban élő diákok szignifikánsan ( $p=0,021$ ) gyakrabban utaltak képességeikre, mint a falun élő diákok. A mozgásos képességekre való utalás arányai: város 7,8%, falu 0,6%, a művészi képességeké: város 3,6%, falu 1,7. A nemek közötti összehasonlítás alapján nem mutatkoznak jelentős különbségek.

8.3. ábra. Képességek régióinként – 2. szakasz



A vizsgálat 1. és 2. szakasza közötti (8.4. ábra) eredmények megegyeznek: képességek összesen 1. szakasz 15,5%, 2. szakasz 16,6%<sup>55</sup>. Nincs jelentős különbség a képességtípusok között sem. Egy kismértékű pozitív változás figyelhető meg: kevesebb diák nevezi magát butának, vagy gyenge felfogásúnak (1. szakasz 3,3%, 2. szakasz 1,6%) és többen neveznek meg több képességet (1. szakasz 0,7; 2. szakasz 2,8%).

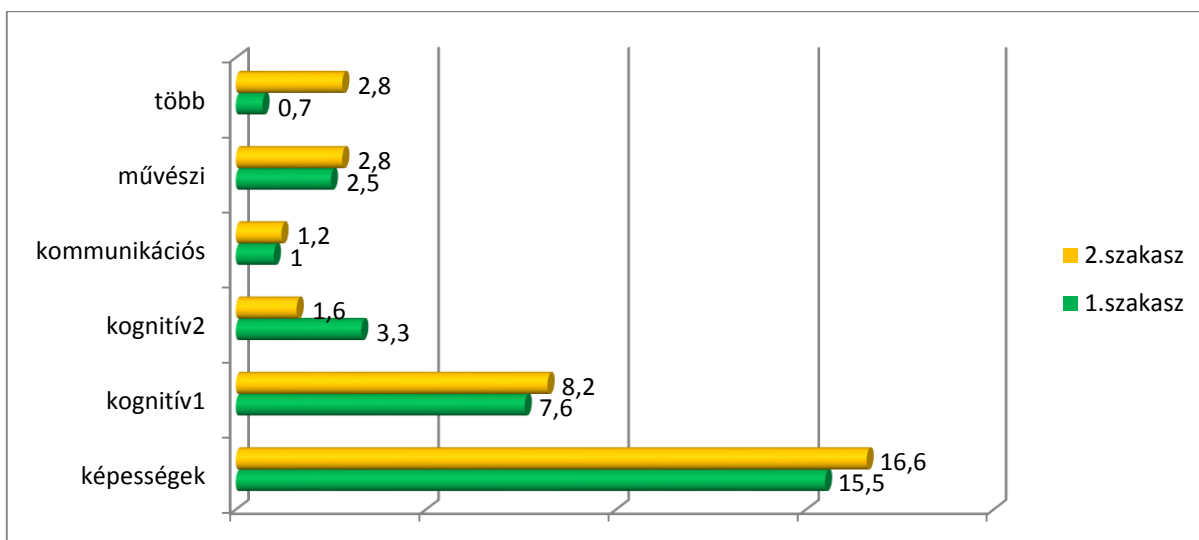
Az értelmi képességekre vonatkozó pozitív és negatív tulajdonságokat különbözőképpen jelenítik meg. „*Belső tulajdonságaim, hogy kedves vagyok, okos (félíg), megértő, vicces, szeretek másoknak mosolyt csalni az arcára.*” írja egy 14 éves lány. Egy vele egykorú fiú így jellemzi magát: „*Magamat ilyennek látom: erősnek, szorgosnak, jóképűnek, intelligensnek.*” Egy nyolcadikos lány reflektálása: „*Egyrészt borzalmasan rossz a memóriám. Nagyon könnyen*

<sup>55</sup> Az 1. szakaszban a mozgásos készségeket a fizikai szelfnél tárgyaltuk, ezért a 2. szakasz eredményeit is ehhez igazítottuk a 9.2.6. ábrán: levontuk a 21,8%-ból az 5,2% mozgásos képesség értékét.

*elfelejtek sok lényeges dolgot, mint például egy vicces eseményt, ami a legjobb barátnőmmel történt most egy éve, de nem emlékszem arra. Csak arra, hogy ő elmesélte.*

Az értelmi képességekhez viszonyítva a diákok jóval ritkábban említik művészi képességeiket. Egy 14 éves lány így fogalmaz: „Nagyon szeretek rajzolni, és írni, a legnagyobb tehetségem az hogy amit térben látok azt le tudom rajzolni segítség nélkül”.

8.4. ábra Képességek gyakorisági eloszlása 1. és 2. szakasz



Összegezve megállapíthatjuk, hogy a képességeket illetően kortól, nemtől, régiótól és a település típusától függetlenül minden diák az okos-butá dimenzióban gondolkodik, és hiányzik a változatosság, a széles skálájú képesség formák ismerete. A kontroll-mérés eredményei megerősítik az 1. szakaszban körvonalazott jelenségeket: tíz év alatt nem változott lényegesen a helyzet az önismereti képességek fejlesztésében: a nyolcadikos diákok továbbra is kevés képességüket ismerik, és összességében kevesen nevezik meg ezeket. A második mérésben (2014-2015-ös tanévben) résztvevő diákok oktatása már az új tanterv előírásai szerint történt, amely a kompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Az adatok nem utalnak arra, hogy lényeges változásokat eredményezett volna az új követelményrendszer a tanulói gondolkodásban.

A saját képességeink tudatosítása az önismereti munka egyik alappillére és nélkülözhetetlen a pályaválasztásban. Amennyiben nem vagyunk tudatában saját képességeinknek, a különböző szakmák választása sem lehet tudatos, inkább csak egy kényszerű, esetleges folyamat. A hétköznapi életben való boldoguláshoz is számtalan más képességre is szükségük lenne, mint például a döntés, választás, értékelés, tájékozódás, megkülönböztetés képessége stb. A sikeres pályaválasztás előkészítésében fontos megtalálni



azokat a személyiségjegyeket és képességeket, amelyek alakítása, fejlesztése révén érzelmileg megalapozott, valós önértékelésen alapuló szerepelképzelés alakulhat ki (Szentés 2014)

A pályaválasztás tényezőinek elemzésekor (7.2. alfejezet) láttuk, hogy a legfontosabb elemként a diákok a saját érdeklődést és a képességeket jelölték meg. Összevetve ezt az önjellemzésekben előforduló képességekkel éles ellentmondás mutatkozik: a diák tudja, hogy fontos, hogy saját képességének megfelelően történjen a szak-, illetve szakmaválasztás, azonban a nem ismeri saját képességeit. Hasonló jelenségre hívja fel a figyelmet Szentés (2014) is, hiszen a tizenkettedikes, érettségi előtt álló tanulókkal végzett országos hatókörű vizsgálat tapasztalatai szerint a szak választásának indoklásában elsősorban érzelmeket és az érdeklődési körök bizonyos formáit fogalmazzák meg, és nem az adott szakma gyakorlásához szükséges képességeket, feladatköröket.

A posztmodern korban különösen fontos szerepe van a családnak és az iskolának a képességek felismerésében, formálásában, alakításában. Amennyiben az iskola – mint a társadalmi normák közvetítője – egyoldalúan azt hangsúlyozza, az a legfontosabb, hogy okosak vagyunk-e vagy buták, ezt a gyerekek is így fogják gondolni. A képesség sémák kialakulása nélkül nem beszélhetünk kompetenciák tudatosításáról, a képességek fejlesztése nélkül nem beszélhetünk kompetencia séma kialakulásáról.

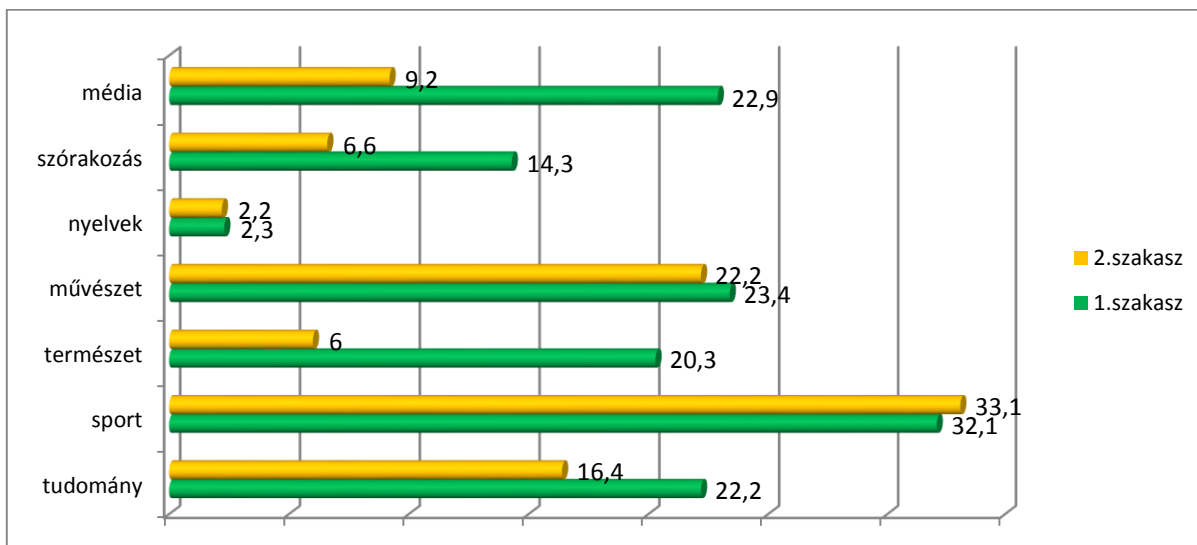
Az iskolának, a pedagógusoknak szerepet kellene vállalniuk a diákok reális önismeretének kialakításában, hiszen ezáltal segíthetnék hatékonyan a tanulók pályaeorientációját.

### **8.2.2. Tanulói érdeklődési körök**

Az érdeklődési körök önjellemezésekben előforduló vizsgálatát, a nyolcadikos diákok iskolaválasztása szempontjából különösen fontosnak tartjuk. A saját képességek ismerete mellett, a szívesen végzett tevékenységek alapját képezhetik egy tudatosabb pályaválasztási folyamatnak. Az általunk bemutatott érdeklődési területek kategóriáit, nem a szakirodalomban előforduló érdeklődési körök szerint, hanem a mintánk anyagából alakítottuk ki, figyelve arra, hogy besorolható legyen minden diák által megfogalmazott utalás.

Az érdeklődési területek kedveltségében különbséget találtunk a két vizsgálati szakasz eredményei között: a tudomány iránti érdeklődés, a természetben végzett tevékenységek, a média eszközök használata és a szórakozás kedveltsége csökkent. A sporttevékenységek, művészetek és az idegen nyelvek kedveltsége ugyanolyan arányt mutat (8.5. ábra).

8.5. ábra Érdeklődési területek – 1. és 2. szakasz



Az 1. szakaszban végzett vizsgálat (8.6. táblázat) eredményei szerint az *érdeklődési* területek gyakorisági sorrendje a következő: **(1)** 28,1% *sport*, **(2)** 22,3% *tudomány*, **(3)** 19,20% *média*, **(4)** 18,9% *művészetek*, **(5)** 17,9% *természet*, **(6)** 12,2% *szórakozás* és **(7)** 2,6% az *idegen nyelvek*. Mindhárom régióban ugyan azokat az *érdeklődési* területeket jelölték meg és a sportra utaltak a leggyakrabban (8.5. táblázat). A szórványban szignifikánsan gyakrabban utaltak a természetre ( $p=0,040$ ), nyelvekre ( $p=0,040$ ) és a médiára ( $p=0,013$ ), mint az átmeneti régióban és a tömbben. A tudomány kategóriára szignifikánsan gyakrabban ( $p=0,024$ ) utaltak a tömb diákjai.

Az eredmények további vizsgálat tárgyát kell, hogy képezzék. Valószínűsíthető, hogy az *érdeklődési* területek megjelölését az is befolyásolja, hogy milyen konkrét lehetőségek vannak például a sportra, zenére, színházra nézve.

8.5. táblázat Az *érdeklődés* gyakorisági eloszlása régiók szerint – 1. szakasz

érdeklődés kategóriák	régiók %			össz. %	szign.
	szórvány	átmenet	tömb		
<b>tudomány</b>	23,7	18,3	24,5*	22,3	$p=0,024$
<b>sport</b>	33,3*	23	29,9*	28,1	$p=0,004$
<b>természet</b>	23,7*	16	17,6	17,9	$p=0,040$
<b>művészetek</b>	21	18,8	18,4	18,9	n. s.
<b>nyelvek</b>	5*	1,9	2,3	2,6	$p=0,040$
<b>szórakozás</b>	15,4	11,8	11,3	12,2	n. s.
<b>média</b> (tévé, számítógép)	27,3*	17,1	18,4	19,2	$p=0,013$

n. s.–nem szignifikáns

Településtípus szerint mindkét csoportban a *sportot* kedvelik a legtöbben és a második helyen áll a *tudományok iránti érdeklődés*. Mind a városi, mind a falusi gyerekek közül kevesen utaltak a *nyelvekre*. A *természet* iránti érdeklődés egyaránt fontos. A városon élő diákok szignifikánsan gyakrabban említik a *művészetek* ( $p=0,002$ ) és a *média* ( $p=0,047$ ) területét. A tévét a vidéki gyerekek (8,4%) kedvelik jobban, míg a számítógépet (9,3%) a városi gyerekek. A média a vidéki gyerekek érdeklődési rangsorában csak a hatodik helyen áll. A különbség a városi és vidéki életforma, életfeltételek és tanulási lehetőségek között megmutatkozik, hiszen a városi gyerekek számára a családok kedvezőbb anyagi feltétele miatt elérhetőbb a számítógép, feltételezhetően jobban érvényesül a kortárs csoport hatása is, ugyanakkor a különböző művészi rendezvényeken és tevékenységeken való részvétel is elérhetőbb a városi gyerekek számára.

Az érdeklődési területek megjelölése mindkét korcsoportban fontos. A nyolcadikosok ugyanolyan arányban (22,4%) utalnak a tudományra, mint az ötödikesek (22,2%). A sport iránti érdeklődés mindkét korcsoportban a legfontosabb, hiszen mindkét csoportnál itt a legmagasabb az arány, de a nyolcadikosok aránya szignifikánsan magasabb ( $p=0,001$ ) (8.6. táblázat).

Az ötödikes diákok 14,8%-a, nyolcadikos diákok 23,4%-a utalt a művészetekre. A különbség szignifikáns ( $p=0,000$ ). A szórakozás területén láthatjuk, hogy az ötödikesek a játékot jelölik meg gyakrabban kedvelt tevékenységi formának, míg a nyolcadikosok a bulizást, diszkót (14,3%). A kirándulás, természetben járás a nyolcadikosoknál kedveltebb ( $p=0,000$ ), mint a kisebb társaiknál.

A nyelvek iránti érdeklődés nem különbözik a két korosztály között (2,8% ötödik, 2,3% nyolcadik), és összességében igen alacsonynak mondható. Mivel többnyelvű régióban élünk, a diákoknak kétnyelvű oktatásban van részük, kötelező az államnyelv és ötödiktől két idegen nyelv tanulása, azt feltételeztük, hogy az idegen nyelvek iránti érdeklődés természetes. A számítógép, internet használata is szükségessé teszi az angol nyelv tudását. A nyolcadikos diákoknak lehetőségük van kilencediktől idegen nyelvű (angol, német, olasz, francia) intenzív osztályokban továbbtanulni, tehát a nyelvtudás alapján választhatnak szakot.

Az ötödikesek 15,8%-a, a nyolcadikosok 22,9%-a utalt a média eszközök használatára. A különbség szignifikáns ( $p=0,001$ ). A nyolcadikosok mind a tévét, mind a számítógépet jobban kedvelik, mint az ötödikesek. Valószínűsíthető, hogy tanulási és szórakozási eszközként is gyakrabban használják. Összességében a nyolcadikosok jelentősen nagyobb arányban utalnak a különböző érdeklődési körökre, ami a pályaválasztás szempontjából fontos.

8.6. táblázat Az érdeklődés gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint – 1. szakasz

érdeklődés kategóriák	évfolyamok %		össz. %	szign.
	ötödik	nyolcadik		

<b>tudomány</b>	22,4	22,2	22,3	n. s.
<b>sport</b>	24,4	32,1**	28,1	p=0,001
<b>természet</b>	15,8	20,3*	17,9	p=0,020
<b>művészetek</b>	14,8	23,4**	18,9	p=0,000
<b>nyelvek</b>	2,8	2,3	2,6	n. s.
<b>szórakozás</b>	10,3	14,3*	12,2	p=0,000
játék	8,7	3,4	6,2	
szórakozás	1,6	10,9*	6	
<b>média</b>	15,8	22,9*	19,20	p=0,001
tévé	3,9	8,3	6	
szám.gép	7,9	9,8**	8,8	
mindkettő	4	4,8	4,4	

n. s.–nem szignifikáns

A sportot (p=0,000) és a média eszközök használatát (p=0,000) a fiúk magasabb arányban kedvelik, míg a tudományos tevékenységeket (p=0,036), természetben végzett tevékenységeket (p=0,001), a művészeteket (p=0,003) és az idegen nyelveket (p=0,031) a lányok. A rangsorolásban a fiúknál első helyen áll a sport, majd ezt követi a média. A lányok rangsorában az első helyen a tudomány, és második helyen a művészeteket találjuk. Mindkét rangsorban utolsó előtti helyen van a szórakozás és a nyelvek (8.7. táblázat).

8.7. táblázat Az érdeklődés gyakorisági eloszlása nemek szerint -1. szakasz

érdeklődés kategóriák	nemek %		össz. %	szign.
	fiúk	lányok		
tudomány	19,9	24,3*	22,3	p=0,036
sport	37,4*	19,9	28,1	p=0,000
természet	14,9	20,6**	17,9	p=0,001
művészetek	14,7	22,5**	18,9	p=0,003
nyelvek	1,6	3,4*	2,6	p=0,031
szórakozás	11,4	12,9	12,2	n. s.
média	22,7*	16	19,20	p=0,000
tévé	3,8	7,9**	6	
szám.gép	13,2**	4,9	8,8	
mindkettő	5,7	3,2	4,4	

n. s.–nem szignifikáns

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a fiúk a sok mozgást igénylő és erőt kifejtő tevékenységeket kedvelik a legjobban, valamint a technikai eszközök vonzzák inkább őket. A lányok a tanulás, olvasás (tudomány) és a művészeti tevékenységek iránti érdeklődnek. A szabadban végezhető mozgásos tevékenységeket jobban kedvelik, mint a több erőt kifejtő tevékenységeket. A média kategóriájába tartozó tévézés és számítógép használat tekintetében szignifikáns különbségeket találtunk a két nem eredményei között. A fiúk gyakrabban utalnak a számítógépre, míg a lányok a tévét részesítik előnyben.

A 2. szakaszban a diákoknak több mint fele (51,9%) nevezett meg, valamilyen érdeklődési kört (9.9. táblázat). A legnagyobb arányban a sportot (33,15%) és a művészeteket (22%) kedvelik. A tudomány (olvasás, írás, tantárgyak) érdeklődési kört a tanulók 16,4%-a kedveli. Jelentősen kevesebb arányban kedvelik a természetben végezhető tevékenységeket (6,0%). A média eszközök használatát (tévét, számítógépet, telefon) 9,2%, a szórakozást 6,6% kedveli. A diákok nagyon alacsony arányban kedvelik az idegen nyelveket (2,2%).

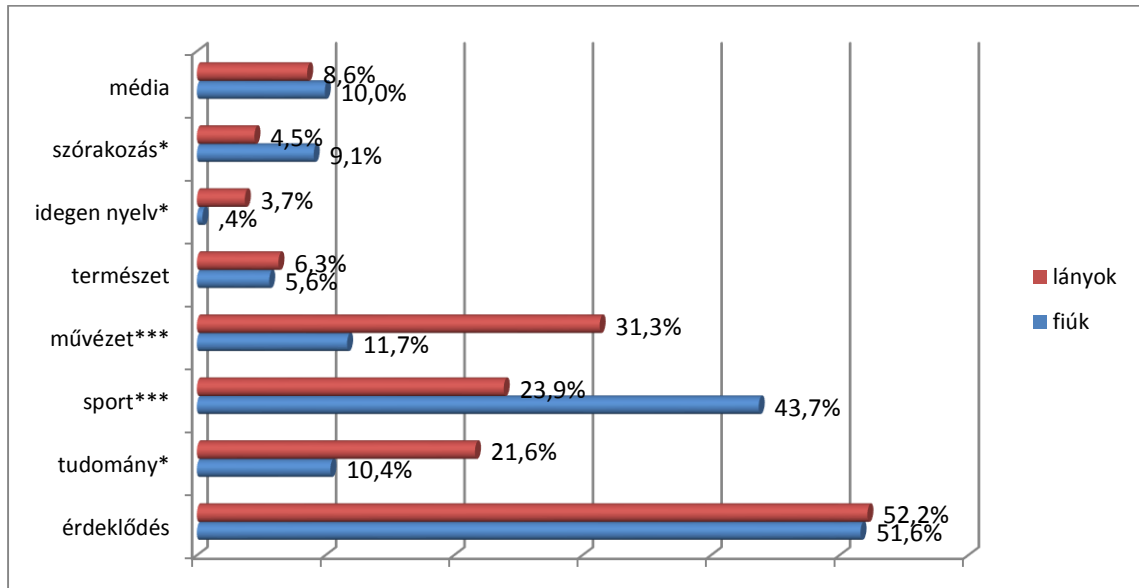
Régiók szerint a sport és a média területén találtunk különbségeket: az átmeneti régióban élő tanulók magasabb arányban utaltak a sportra ( $p=0,017$ ) és a médiára ( $p=0,023$ ), mint a másik két régióban élő társaik. A többi érdeklődési területet szempontjából nem fordulnak elő lényeges különbségek (8.9. táblázat).

Jelentős különbségeket találtunk a nemek szerinti összehasonlításban: a lányok a tudományokat ( $p=0,001$ ), művészeteket ( $p=0,000$ ), és az idegen nyelveket ( $p=0,012$ ), kedvelik jobban, míg a fiúk a sportolási tevékenységeket ( $p=0,000$ ), és a különböző szórakozási formákat ( $p=0,039$ ). A település típusa szerint csak a média eszközök használatában találtunk szignifikáns különbséget ( $p=0,017$ ), a falun élő diákok magasabb arányban (12,8%) utaltak erre, míg a városban élő diákok (7,2%) jóval kevesebben.

8.9. táblázat Érdeklődési területek régióként -2. szakasz

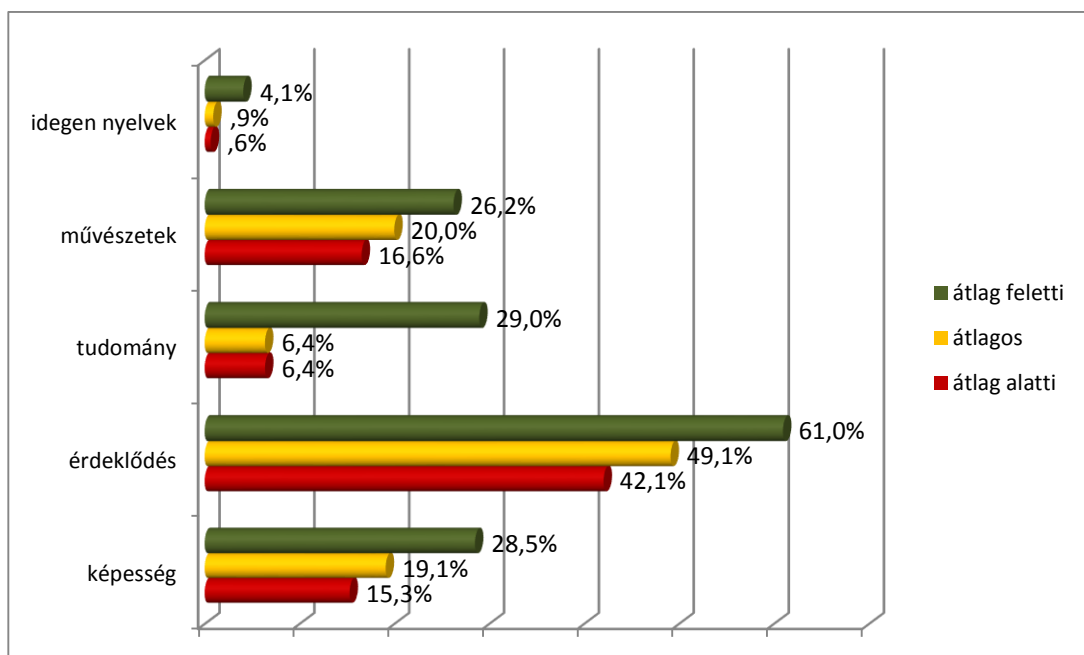
	régiók %			összesen %
	szórvány	átmenet	tömb	
érdeklődés**	44,1	61,7	48,0	51,9
tudomány	16,1	17,5	15,8	16,4
sport**	28,0	41,6	29,2	33,1
művészet	15,1	23,5	24,2	22,2
természet	5,4	7,2	5,4	6,0
idegen nyelv	4,3	2,4	1,3	2,2
szórakozás	5,4	10,2	4,6	6,6
média*	9,7	13,9	5,8	9,2
tanulás***	18,3	37,3	17,9	24,4

8.6. ábra Érdeklődési területek nemenként – 2. szakasz



A képességek és az érdeklődési körök megnevezése összefügg a tanulmányi eredményességgel (8.7. ábra). Az átlag feletti tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók magasabb arányban utalnak képességeikre ( $p=0,000$ ), érdeklődési köreikre ( $p=0,000$ ), mint az átlagos és az átlagon aluli teljesítményűek. A legjelentősebb különbség a tudományok gyakoriságánál van: a 9-10-es tanulók 29%-a utal arra, hogy szeret bizonyos tantárgyakat, vagy szeret olvasni, míg a másik két csoporthoz tartozó diákok csak 6,4%-ban utalnak erre. Nincs különbség a művészetek kedveltségében, vagyis a zene, hangszeren játszás, a tánc, színjátszás, rajzolás szeretete és az iskolai eredményesség között nem találtunk összefüggést.

8.7. ábra A képességek, érdeklődés és iskolai teljesítmények közötti kapcsolat – 2. szakasz



Összegezve a vizsgálat eredményeit, a serdülők legfontosabb érdeklődési területe a *sport*. Az egészséges életmód és fejlődés szempontjából ez örvendetes jelenség, hiszen a megváltozott mozgáshiányos életforma ellenére, a diákok számára vonzó a sport. A tanulás, tantárgyak, olvasás (*tudomány*) területén elgondolkodtató eredményeket kaptunk, mivel úgy tűnik, hogy a nyolcadikosok nem mutatnak jelentősebb érdeklődést e terület iránt, és a kontrollmérésnél még kisebb a tudományok iránt érdeklődők aránya. A diákok *természet* iránti szeretete és érdeklődése kiindulópont lehet a tudatos környezeti neveléshez. A nyolcadikosok *művészetek* iránti érdeklődése a pozitív kulturális értékekre való nyitottságra utal. Az idegen nyelvek iránti érdeklődés nagyon alacsony. Minden csoportban (életkorok, nemek, régió és település típusok szerint) a rangsor utolsó helyén áll. El kell gondolkodnunk azon, hogy az idegen *nyelvek* miért nem tartoznak a kedvelt tantárgyak közé, hiszen a világnyelvek ismerete a továbbtanulás feltétele.

Az érdeklődéseknek meghatározó szerepe van a pályaválasztási döntés kialakulásában és akkor válhat erősségévé a szak és szakmaválasztásnak, ha a diákok ismerik a szakmákhoz tartozó érdeklődési köröket, azokat a szakmákhoz kötődően értelmezik és az érdeklődési körök tisztázásával párhuzamosan képességeiket is megismerik (Szentés 2014). Norbert (nyolcadikos osztályos fiú) vallomása szerint „... *Én miután befejezem a nyolcadik osztályt szakács szakra akarok menni, mert szeretek enni finomakat.*” Amint előzőekben hangsúlyoztuk és a példánk is szemlélteti, a diákok életkorából fakadó természetes, spontán belső késztetést összhangba kell hozni az önreflektív gondolkodás révén felismert önismereti tartalmakkal, mert ez elősegíti a minőségi pályaválasztási döntést.

### **8.2.3. Érzelmek és elégedettség**

Az egészséges pszichés fejlődés feltétele a pozitív érzelmek, és az örömeire való képesség megléte. A szubjektív jóllét állapota összefügg a pozitív érzelmekkel, valamint az önmagunkkal való elégedettséggel (Pikó 2005). Ezért vizsgálatunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy az önjellemzésekben milyen gyakorisággal fordulnak elő pozitív érzelmek, illetve kifejeződik-e az elégedettség érzése. A két vizsgálati szakasz eredményei (9.10. táblázat) szerint, azt látjuk, hogy a nyolcadikos tanulók érzelem-megjelenítési aránya megegyezik: 1. szakasz 22%, 2. szakasz 24,4%. Mindkét vizsgálatban a pozitív érzelmek dominálnak, de a negatív érzelmek és az ellentétes töltetű pozitív és negatív érzelmek is megfogalmazódnak. Összességében az elégedettség kategóriára az 1. szakaszban többen utaltak (18,4%), mint a 2. szakaszban

(12,6%), de itt is megegyezik az elégedettség aránya (1. szakasz 12,6%, 2. szakasz 10,6%). A pozitív és negatív érzelmek, valamint az elégedettség és elégedetlenség tudatosítása azt jelenti, hogy a nyolcadikosok képesek rálátni saját érzelmi állapotukra, és ez az önreflektív gondolkodás fejlettségére utal.

8.10. táblázat Az érzelmek és elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása – 1. és 2. szakasz

	1. szakasz	2. szakasz
<b>érmelmek összesen</b>	22	24,4
pozitív	14,7	14,5
negatív	4,7	6,4
mindkettő	3,2	3,3
<b>elégedettség összesen</b>	18,4	12,6
elégedett	12,6	10,6
nem elégedett	5,8	2

A régiók közötti összehasonlítással (8.11. táblázat) az érzellem és elégedettség kategóriáknál találtunk szignifikáns különbséget. Az átmeneti régióban magasabb az aránya (21,5%) az érzellem kategóriának, mint a másik két régióban. A szórványban szignifikánsan gyakrabban (18,3%) utaltak az elégedettségükre, mint az átmeneti (13,5%) és tömb (16,30%) régiókban. A tömbben többen (6,4%) fogalmazták meg elégedetlenségüket önmagukkal szemben, mint a szórványban (2,7%) és az átmeneti régióban (2,9%).

8.11. táblázat Érzelmek, elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása régiók szerint - 1. szakasz

kategóriák	régiók %			szign.
	szórvány	átmenet	tömb	
<b>Érzellem</b>	14,6	21,50 *	18,10	p=0,043
Pozitív	10,5	16,2	10,9	
Negatív	3,2	3,2	4,4	
Mindkettő	0,9	2,1	2,8	
<b>Elégedettség</b>	18,3**	13,5	16,30	p=0,002
1.Elégedett	15,5	10,6	9,9	
2.Nem elégedett	2,7	2,9	6,4	

n. s.–nem szignifikáns

Az érzelmek megjelenítésének régiónkénti különbségei további kutatás tárgyát kell, hogy képezzék: miért magasabb az önmagukkal elégedetlen tanulók aránya a tömbben, miért nevezik meg érzelmeiket gyakrabban az átmeneti régióban élő tanulók, és összességében miből adódnak ezek a különbségek. Ezen kérdések megválaszolására nyelvi – kulturális szempontot szolgálnak a 2011-es vizsgálatunkban (Horváth 2011) kapott eredmények, amelyek szerint az erdélyi



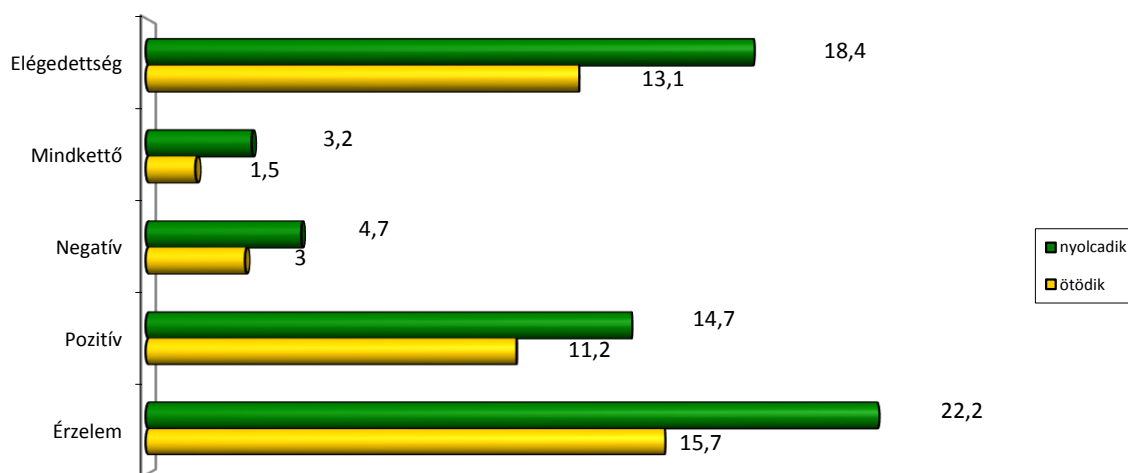
magyar és magyarországi diákok szignifikánsan gyakrabban ( $p=0,010$ ) utaltak érzelmi állapotaikra, mint a román diákok. A leggyakrabban (22,3%) pozitív érzelmeket neveztek, meg mint például vidámság, boldogság, jókedv, életkedv és sokkal ritkábban (4,2%) utaltak negatív érzelmeikre. A továbbiakban fontos lenne megvizsgálni, hogy a szórványban élő diákokra milyen hatással van a többségi román kultúra az érzelmeik kifejezését illetően.

Szignifikáns különbséget találtunk a település típusok összehasonlításával az érzelmeik megnevezésében és az elégedettség kategóriában. A városi diákok gyakrabban (13,7%) utaltak pozitív érzelmeikre és a mindkettő alkategóriára (6,2%), míg a vidéki diákok negatív érzelmeikre (6,7%). A városi diákok szignifikánsan gyakrabban ( $p=0,022$ ) utaltak az elégedettségre is. Feltételezzük, hogy a falun élő és tanuló diákok többnyire abban a hagyományos felfogásban és környezeti hatásban szocializálódnak, amely szerint az érzelmeik kifejezése csak a lányok és a gyenge (túl érzékeny férfiak) szokása, vagyis az erős, bátor férfiak csak visszafogottan örvendenek és szomorkodnak. A városi szemléletben ez a gondolkodásmód fellazult, ezért a tanulók szabadabban (ezáltal gyakrabban) fogalmazzák meg érzéseiket.

Az 1. szakaszban összehasonlítottuk az érzelmeikre és elégedettségre való utalások arányát életkorok szerint (8.8. ábra). Az ötödikesek 15,7%-a utalt érzelmi állapotára, ebből 11,2% pozitív, 3% negatív és 1,2% mindkét érzelmetípust megnevezte. A nyolcadikosok 22,2%-a utalt érzelmi állapotára, ebből 14,7% pozitív, 4,7% negatív és 3,2% mindkettő. A nyolcadikos diákok szignifikánsan gyakrabban ( $p=0,004$ ) utaltak érzelmi állapotaikra, mint az ötödikesek. A legmagasabb arányban (14,7%) pozitív érzelmeiket neveztek meg, de gyakrabban utaltak negatív érzelmeikre is (4,7%). Az elégedettség kategóriára is a nyolcadikosok utaltak szignifikánsan gyakrabban ( $p=0,014$ ): ötödik 13,1%, nyolcadik 18,3%. Mind az elégedettséget (12,6%), mind az elégedetlenséget (5,8%) többen fogalmazták meg. Mindkét korosztályban többen utaltak az elégedett, mint a nem elégedett kategóriára.

A korcsoportok közötti jelentős különbség azt a fejlődési változást tükrözi, amely a 10-11 és a 14-15 éves kor között következik be. Serdülőkori sajátosság, hogy a fiatalok éretté válnak saját érzelmeik, viselkedésük tudatosítására, és az önmagukhoz való viszonyulásuk értékelésére, azaz az önreflektív gondolkodás képességük fejlettebb, mint az előző életkorban. Eredményeink illeszkednek a vonatkozó szakirodalomhoz (Montemayor – Eisen 1977, Kulcsár 1988; Marsh 1989; Erikson 1991, Damon – Hart 1993; Harter, Bresnick, Bouchev és Whitesell 1997, Tringer 2004).

## 8.8. ábra Érzelmek, elégedettség gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint – 1. szakasz



A fiúk 14,9%-a utalt érzelmi állapotára, ebből 9,7% pozitív, 3,4% negatív és 1,8% mindkét érzelmetípust megnevezte. A lányok 22,2%-a utalt érzelmi állapotára, ebből 15,2% pozitív, 4,2% negatív és 2,8% mindkettő. A lányok szignifikánsan gyakrabban ( $p=0,002$ ) neveztek meg érzelmeiket, mint a fiúk. A lányoknak a 18,3%-a utalt elégedettségére, míg a fiúknak csak 12,7%-a. A különbség szignifikáns ( $p=0,008$ ). Az érzelmek megnevezésében kifejeződik a hagyományos nevelés hatása, amely szerint a lányos magatartáshoz hozzátartozik az érzelmek kifejezése, és ezáltal ők inkább tudatában vannak érzelmi állapotainak. Egy 14 éves diáklány például így jellemzi magát: „(...) *Általában vidám, kedves, barátkozó és őszinte vagyok. persze vannak rossz tulajdonságaim is, például nem bírom a kritikát és elég hamar megsértődöm, de haragom el is száll.*” Egy fiú kortársa pedig a következőképpen: „*Általában vidám és jó kedvű vagyok. Nagyon barátságos vagyok és szeretek új barátokat keresni. 14 éves vagyok 173-175 cm magas. Barna a szemem színe, szőkés barnás a hajam. Nagyon szeretek úszni, sportolni, focizni. Szeretem az autókat, a sebességet és a versenyeket. Nyolcadik osztály után a református kollégiumban fogok tovább tanulni, autószerelő szakon.*”

A 2. szakaszban jelentős különbséget találtunk régióként ( $p=0,000$ ), de az 1. szakasz eredményeihez viszonyítva, most a szórványban a legmagasabb (40,6%) az érzelmek aránya (8.12. táblázat): pozitív 29%, negatív 7,5%, mindkettő 4,3%. Nemek szerint a lányok utaltak magasabb arányban (27,6%) érzelmeikre. A településtípus szerint a városi tanulók neveznek meg gyakrabban érzelmeiket (28,2%): mind a pozitív, mind a negatív érzelmek aránya magasabb, mint a falun élő diákoké ( $p=0,009$ ). Az érzelmek megnevezésének arányai településtípus szerint tehát nem változtak az eltelt időintervallumban.

Az elégedettségre az átmeneti régióban élő tanulók utaltak gyakrabban és nincs különbség a fiúk és lányok között, valamint a városon, illetve a falun tanuló diákok között (8.13. táblázat).

8.12. táblázat Az érzelem kategória gyakoriságának eloszlása, százalék – 2. szakasz

		<b>érmelmek</b>	<b>pozítív</b>	<b>negatív</b>	<b>mindkettő</b>
<b>régiók ***</b> (p=0,000)	szórvány	40,9	29,0	7,5	4,3
	átmenet	15,1	9,6	2,4	3,0
	tömb	24,6	12,5	8,8	2,9
<b>nemek</b> (p=0,024)	fiúk	20,8	14,7	4,3	1,7
	lányok	27,6	14,6	8,2	4,5
<b>településtípus</b> (p=0,009)	falu	17,8	8,3	7,2	1,7
	város	28,2	18,2	6,0	4,1

8.13. táblázat Elégedettség régióként, nemenként és településtípus szerint, százalék – 2. szakasz

		<b>elégedettség</b>	<b>elégedett</b>	<b>nem elégedett</b>
<b>régiók *</b> (p=0,024)	szórvány	9,7	8,6	1,1
	átmenet	18,3	14,9	3,4
	tömb	9,1	7,9	1,2
<b>nemek</b>	fiúk	13,5	10,7	2,9
	lányok	11,2	10,1	1,1
<b>településtípus</b>	falu	11,8	9,6	2,1
	város	12,6	10,8	1,8

Az érzelmi állapotok megnevezése összefügg a tanulók szubjektíven értékelt tanulmányi eredményességével<sup>56</sup> (8.14. táblázat). Az átlagon felül teljesítő tanulók gyakrabban utalnak érzelmeikre (32,1%), mint az átlagos (19,1%) és az átlag alatti (17,1%) teljesítményű tanulók (p=0,001). Mind a pozitív, mind a negatív érmelmek előfordulása itt a legmagasabb (p=0,030). Az elégedettség kategóriára szintén az átlagon felül teljesítő tanulók utalnak gyakrabban (18,9%), és a legkisebb az arány (4,1%) az átlagon alul teljesítők között. Csak az átlagon alul teljesítő tanulóknál fordul meg az arány az önmagukkal való elégedettség értékelésében, hiszen több az elégedetlenek aránya (3,75), mint az elégedettek (1,2%). Minél kevésbé tud megfelelni egy diák a tanulási követelményeknek, annál nagyobb a valószínűsége, hogy elégedetlen lesz önmagával.

<sup>56</sup> A tanulmányi eredményesség vizsgálatát a tanulók által szolgáltatott teljesítmény-átlagok alapján végeztük el, és nem a záróvizsgák eredményei alapján (lásd részletesen a 8.2.2. alfejezetet).

8.14. táblázat Az érzelmek gyakorisága a tanulmányi eredményesség és családszerkezet függvényében, százalék – 2. szakasz

		érmelmek %			
		összesen**	pozitív	negatív	poz. és neg.
tanulmányi eredményesség (p=0,001)	átlag alatti	17,2	10,8	5,1	1,3
	átlagos	19,1	11,8	3,6	3,6
	átlag feletti	32,1	18,6*	8,6*	4,5*
család szerkezete	teljes	24,3	13,7	6,6	3,7
	nem teljes	23,8	17,9	4,8	1,2

érmelmek pozitív, negatív p= 0,030

A család szerkezete nem befolyásolja az érmelmek megnevezését, hiszen azonos arányban utalnak érmelmeikre a teljes családban élők és a nem teljes családban élők is (8.14. táblázat). A különbség az elégedettség kategóriában mutatkozik, ugyanis a nem teljes családban élők között jelentősen magasabb a nem elégedettek aránya (p=0,030) (8.15. táblázat). Ez megegyezik Csíkszentmihályi–Schneider (2011) vizsgálati tapasztalataival, amely szerint azok a vizsgálati személyek, akik családjukat támogatónak és egyben kihívást nyújtónak ítélik meg, jellemzően nagyobb volt az önbecsülésük, mint társaiknak. A család nagysága (testvérszám) viszont nem befolyásolja a tanulók önmagukkal való elégedettségét.

8.15. táblázat Az elégedettség gyakorisága a tanulmányi eredményesség és családszerkezet függvényében, százalék – 2. szakasz

		elégedettség %		
		összesen	elégedett	nem elégedett
tanulmányi eredményesség (p=0,001)	átlag alatti	4,9	1,2	3,7**
	átlagos	11,2	8,6	2,6
	átlag feletti	18,9	18,4	0,4
család szerkezete (p=0,000)	teljes	13,3	11,6	1,7
	nem teljes	8,7	5,4	3,3***

Úgy tűnik, hogy a nehéz, megterhelő tanulási körülmények ellenére is, a gyerekek jelentős része vidám és elégedett önmagával, de a tanulmányi eredményesség és a családok típusa befolyásolja az önmagukkal való elégedettséget. A teljes családban történő növekedés biztonságos közeget jelent a gyermekek számára az önbecsülés, az önmagával való elégedettség kialakulásához. Az iskola, a pedagógusok és a család feladata lenne őrizni, ápolni a gyerek örömeire való képességét. Fontos lenne mentesíteni őket a felnőttek problémáitól, az olyan helyzetektől, feladatoktól, problémáktól, amelyek meghaladják fejlettségi szintjüket, és amelyhez nem rendelkeznek megoldási eszközökkel.

### **8.3. A tanulók önjellemzéseiben azonosított személyiségvonások regionális eltérései**

Az énrre vonatkozó pozitív értékelés szükséges ahhoz, hogy általános jóllétünket is kedvezőnek minősítsük (Diener - Lucas 1999 idézi Költő - Zsíros 2013). A serdülők önértékelési szintje, hangulata és étellel való globális elégedettsége szorosan összefügg. Ezek a tényezők megjósolják számos egészségkockázati és egészségvédő magatartásforma, mint például a fizikai aktivitás magas szintjét, és a jó iskolai teljesítményt (Költő - Zsíros 2013).

Az önreflektív gondolkodás, valamint az önmagunkról alkotott kép a pszichoszociális fejlődés során változik, és serdülőkorban válnak a fiatalok képessé arra, hogy az elvont fogalmak által saját személyiségjegyeiket felismerjék. Serdülőkorban az egyén és környezete (család, barátok, osztálytársak) közötti kapcsolat dinamikusan változik, ami az önértékelés mellett hatással van a tizenévesek általános közérzetére, szubjektív jóllétére is (Költő - Zsíros 2013). A fejlődéslélektani kutatások eredményei új értelmet kapnak a pozitív pszichológia azon törekvésében, amely feladatul tűzte ki az emberi erények és erősségek tudományos alapú vizsgálatát. Sheldon és King (2001, idézi Pikó 2005b) szerint a pozitív pszichológiai vizsgálatok egyik feladata olyan karakterjegyek azonosítása, amelyek hozzásegítik az egyént a mentális egészség és egyensúly fenntartásához. emellett támogatjuk az egyént abban, harmóniában éljen önmagával és a környezetével, amelyek a mentális betegségek prevenciójában játszhatnak szerepet.

Fernández-Ballesteros (2003, idézi Pikó 2005b) felfogásában azok a karakterjegyek, amelyek mind a biológiai, mind a szociokulturális sikerhez hozzájárulnak, humán erényeknek tekinthetők. Pozitív karakterjegyek vagy humán erények a bátorság, személyközi kommunikációs készségek, racionalitás, optimizmus, becsületesség, realizmus, öröme való képesség, jövőorientáltság, állhatatosság.

Az önjellemzésekben előforduló személyiségvonásokat 52 kategóriába csoportosítottuk (12. számú melléklet). 22 kategóriában a gyakorisági érték nagyobb, mint 5% így lehetőség adódott az életkori, nemek szerinti, régiók szerinti és település típus szerinti összehasonlításra. A továbbiakban részletesen tárgyaljuk ezeket az eredményeket.

A 8.16. táblázatot tanulmányozva láthatjuk, hogy a leggyakrabban említett személyiségvonások a jószívű, kedves. A jószívűség a diákoknak a felénél, 51,4%-ban fordul elő, míg a kedves a diákok 28,8%-ánál. Ezeket követik a vicces (13,6%), szorgalmas (11%), érzékeny (10,8%), békés (10,5%), becsületes (10,1%) személyiségvonások. Megfigyelhetjük, hogy előfordulnak mind pozitív (jószívű, békés, bátor, becsületes, vicces, alapos stb.), mind

negatív személyiségvonások (rossz, akaratos, hisztis, bölcselkedő, fukar, nagyszájú stb.), de természetesen a pozitív személyiségvonások aránya jóval nagyobb.

A pozitív-negatív személyiségvonások aránya kapcsán mindig felmerül a pozitív-negatív, illetve az ideális-reális énkép kérdése. Nincs egyértelműen meghatározható mérce arra vonatkozólag, hogy hány negatív tulajdonság felsorolásánál beszélünk negatív énképről, vagy fordítva. Az azonban egyértelműen megállapítható, hogy a negatív személyiségvonások jelenléte azt jelzi, hogy a diákok önjellemzései őszinték, és a gyerekek képesek reális énkép kialakítására.

A továbbiakban a leggyakrabban előforduló személyiségvonásokat tárgyaljuk régiók, település típus, évfolyamok, és nemek szerint. Bemutatjuk a csoportok közötti szignifikáns különbségeket, valamint a csoportonkénti rangsorokat.

Régiók szerint 4 kategóriában szignifikáns a különbség: jó ( $p=0,008$ ), szófogadó ( $p=0,008$ ), vicces ( $p=0,005$ ) és hisztis ( $p=0,013$ ) (M8.3. táblázat). A jó és szófogadó tulajdonságokra a szórványban utaltak gyakrabban, a vicces tulajdonságra a szórványban és tömbben, és a hisztis tulajdonságra a tömbben élő diákok. Az, hogy csak négy tulajdonságban van különbség a 22 közül, arra utal, hogy a különbség nem jelentős.

A következő idézetekkel szemléltetjük a diákok változatos gondolkodásmódját, és az önjellemzések megjelenítési módjának gazdagságát:

„(...) könnyen veszem zokon a kisebb tréfákat (sértődékeny), de könnyen megenyhülök (békés)”. (14 éves lány)

„(...) néha tudok aranyos lenni (kedves), szeretek segíteni másoknak (segítőképz)” (14 éves lány)

„(...) mindig is egyedi, különálló gondolkodásom volt, mint általában a többieknek (különleges).” (14 éves lány)

„Ha valamit igaznak tartok, nem resteltem kimondani.” (őszinte, egyenes) (14 éves fiú)

„(...) Ugyanakkor jó tulajdonságomnak tartom, hogy ha kell, leülök tanulni, a jegyeim jók.” (szorgalmas, kitartó) (14 éves lány)

„(...) szeretek ajándékozni, adni másoknak.” (jószívű) (14 éves lány)

„Szívesen dolgozok szinte bármit (dolgos). Ha tudok, segítek azon, aki rászorul (segítőképz). Nem vagyok szolgálélek, szívesen megyek a saját fejem után (makacs, öntörvényű). Nem szeretek semmit, ami kötelező, kissé szétszórt vagyok.” (14 éves fiú)

*„Szerintem én egy jó gyermek vagyok, de azért nem vagyok egy angyal. Nagyon szeretek sportolni, számítógépen játszani. Jóképű, sovány és vicces egyéniség vagyok.” (14 éves fiú)*

A személyiségvonások régiók szerinti előfordulásának vizsgálata azért fontos, mert ennek alapján válaszolható meg az a kérdés, hogy a nemzeti kultúra által kialakított értékrend milyen mértékben és milyen hangsúlyokkal érvényesül a különböző nyelvi és kulturális környezetben.

A személyiségtulajdonságok rangsora a szórványban: jószívű, kedves, vicces, becsületes, békés és családszerető, érzékeny és szófogadó, rossz és szorgalmas, jó, udvarias, akaratos, csendes, megbízható, duzzogó, verekedős, nagyszájú és lusta, bátor és bosszantó, hisztis. Rangsor az átmeneti régióban: jószívű, kedves, becsületes és érzékeny, vicces, szorgalmas, családszerető, békés, duzzogó, csendes, verekedős és rossz, akaratos és megbízható, udvarias, nagyszájú és bosszantó, lusta, jó, és bátor, szófogadó, és hisztis. Rangsor a tömbben: jószívű, kedves, vicces, szorgalmas, békés, érzékeny, családszerető, becsületes, csendes, lusta, nagyszájú, rossz, duzzogó és szófogadó, akaratos, bátor, udvarias, verekedős, megbízható és hisztis, jó, bosszantó. A rangsor is hasonló régiók szerint, ez azt bizonyítja, hogy az azonos kultúra által kialakított értékrend mentén minősítik tulajdonságaikat.

A személyiségvonások megjelölésében tükröződik az azonos nyelvi – nemzetiségi tudat, ezért a különböző régiókban élő diákok önjellemzéseiben hasonló értékek fejeződnek ki. A közös emberi értékeket közvetítő mesék, irodalmi alkotások és mindennapi tapasztalatok hatására a különböző régiókban élő, de azonos nemzeti kultúrához tartozó diákok önjellemzéseiben hasonló értékek fejeződnek ki. Ez tükröződik a pozitív és negatív személyiségvonások megoszlásában is.

A településtípusok szerint öt kategóriában találtunk szignifikáns különbséget: jószívű ( $p=0,007$ ), szorgalmas ( $p=0,027$ ), békés ( $p=0,034$ ), bátor ( $p=0,005$ ) és udvarias ( $p=0,041$ ). Négy tulajdonságra (jószívű, szorgalmas, bátor és udvarias) a falun élő diákok utaltak gyakrabban, egyre (békés) pedig a városi diákok.

A városi diákok jellemvonásokból alakuló rangsora: jószívű, kedves, vicces, békés, érzékeny, szorgalmas, becsületes, családszerető, csendes, rossz, lusta, verekedős, akaratos és duzzogó, szófogadó, megbízható és nagyszájú, jó, udvarias, hisztis, bátor és bosszantó. A vidéki diákok esetében a következőképpen alakul a rangsor: jószívű, kedves, szorgalmas, vicces, érzékeny, családszerető, becsületes, csendes, békés, udvarias és duzzogó, bátor, rossz, akaratos, szófogadó, nagyszájú, lusta, megbízható, jó, verekedős és bosszantó, hisztis.

Hasonlóság rajzolódott ki a két településtípushoz tartozó diákok jellemrajzában, hiszen csak pár kategóriában volt jelentős különbség és a rangsorokban sem mutatható ki különbség. Valószínűsíthető, hogy az azonos kulturális értékek alakítják a jellem formálódását.

Vizsgálati eredményeink alátámasztják azt a nézetet, hogy adott kultúra biztosítja az értékek kínálatát, amelyek a világ kollektív értelmezését szolgálják, és ezáltal nélkülözhetetlenek mind a társadalmi, mind a pszichológiai integráció szempontjából. Az egyén szempontjából különösen fontos az értékeknek a személyiségbe való beágyazódása, mivel következetességet, biztonságot képesek nyújtani a társadalomban zajló életben. (Csepeli 2003:235). Az önjellemzésekben leggyakrabban előforduló jószívű, segítőkész, becsületes tulajdonságok visszaigazolják Gereben (2005, 2007) megállapítását, hogy az erdélyi magyarságnak mindig megtartó erőt jelentett a szülőföld és embertársak szeretete, a nemzetiségi öntudat, a vallásos hit.

A két évfolyam eredményeit elemezve láthatjuk, hogy a 8.16. táblázatban bemutatott huszonegy személyiségvonás közül tizennégy kategóriában találtunk szignifikáns különbséget. Ebből a nyolcadikosok kilenc és az ötödikesek öt tulajdonságot neveznek meg szignifikánsan gyakrabban. A nyolcadikosok által megnevezett gyakoribb személyiségvonások a következők: becsületes ( $p=0,000$ ), békés ( $p=0,001$ ), érzékeny ( $p=0,000$ ), családszerető ( $p=0,047$ ), akaratos ( $p=0,001$ ), hisztis ( $p=0,007$ ), nagyszájú ( $p=0,013$ ), csendes ( $p=0,000$ ), megbízható ( $p=0,000$ ).

Ezekből a tulajdonságokból kirajzolódik egy átlagos serdülő jellemrajza és tükrözi a felnőtt környezet kamaszokról kialakított képét. Az ötödikesek által szignifikánsan gyakrabban megnevezett tulajdonságok a következők: kedves ( $p=0,014$ ), szorgalmas ( $p=0,000$ ), szófogadó ( $p=0,005$ ), vicces ( $p=0,010$ ), rossz ( $p=0,001$ ).

Az ötödikesek rangsora: jószívű, kedves, vicces, szorgalmas, rossz, családszerető, békés, érzékeny, szófogadó, duzzogó, becsületes és verekedős, jó, lusta, csendes, udvarias, bátor, nagyszájú, akaratos, bosszantó és megbízható, hisztis. A rangsor tükrözi a kisiskolásokról kialakított képet. Azt is kifejezi, hogy ötödik osztály elején a diákok önmagukról való gondolkodása, a tulajdonságok megjelenítése közelebb áll a kisiskoláskorú gondolkodáshoz. Az ötödikesek többnyire a jó-rossz, szófogadó-engedetlen dimenzióban gondolkodnak, amelynek viszonyítási pontja a felnőttekkel való kapcsolat.

A nyolcadikosok rangsora: jószívű, kedves, becsületes, érzékeny, békés, vicces, családszerető, csendes, akaratos, szorgalmas, megbízható, nagyszájú, lusta, udvarias, duzzogó, verekedős, hisztis, rossz és bátor, bosszantó, szófogadó és jó.



8.16. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint – 1. szakasz

személyiségvonások		évfolyamok %		össz. %	szign.
Jel	kategóriák	ötödik	nyolcadik		
J 1	jószívű	53	49,6	51,4	n. s.
J 2	kedves	31,2 *	26,1	28,8	p=0,014
J 3A	szorgalmas	14,1**	7,7	11	p=0,000
J 3B	lusta	5,3	6,3	5,8	n. s.
J 4	becsületes	6	14,8**	10,1	p=0,000
J 5	békés	8	13,2**	10,5	p=0,001
J 6	érzékeny	7,9	14,1**	10,8	p=0,000
J 7	jó	5,5	3,9	4,7	n. s.
J 8	szófogadó	7,3**	4,2	5,8	p=0,005
J 9	vicces	15,6**	11,7	13,6	p=0,010
J 10	családszerető	8,5	11,2*	9,8	p=0,047
J 11	rossz	8,6**	4,7	6,8	p=0,001
J 12	verekedős	6	5	5,5	n. s.
J 13	akaratos	4,1	7,9**	5,9	p=0,001
J 15	hisztis	2,3	4,7**	3,4	p=0,007
J 18	duzzogó	6,3	6	6,2	n. s.
J 19	bosszantó	3,4	4,3	3,8	n. s.
J 22	nagyszájú	4,4	7,1*	5,7	p=0,013
J 36	bátor	4,5	4,7	4,6	n. s.
J 37	csendes	5	11,02**	7,9	p=0,000
J 38	udvarias	4,9	6,2	5,5	n. s.
J 43	megbízható	3,4	7,5**	5,4	p=0,000

n. s.–nem szignifikáns

A serdülőknél változatosabbak és gyakoribbak a megnevezett személyiségvonások. A viszonyítási pont kitágul a kortársak, illetve az erkölcsi szabályok dimenzióinak irányába. Ezt tükrözik a becsületes, családszerető, hiszékeny, megbízható tulajdonságok megjelenése. A nyolcadikosoknál megfigyelhetjük az életkorra jellemző változékonyságot is: csendes, békés, érzékeny, de ugyanakkor hisztis, akaratos, nagyszájú. Ez arra utal, hogy a serdülők érettebbek az önmagukról való gondolkodást illetően és tudatában vannak saját változó hangulatuknak, viselkedésüknek.

Nemek szerint a 22 személyiségvonás közül 13 kategória esetében (8.17. táblázat) kaptunk szignifikáns különbséget. A lányok a következő tíz tulajdonságot nevezték meg gyakrabban: jószívű (p=0,001), kedves (p=0,000), becsületes (p=0,000), békés (p=0,0014), érzékeny (p=0,000), családszerető (p=0,008), akaratos (p=0,001), hisztis (p=0,000), duzzogó (p=0,002) és nagyszájú (p=0,010). A fiúk három tulajdonságra utaltak gyakrabban, ezek a következők: lusta (p=0,001), vicces (p=0,003) és rossz (p=0,001).

A lányok rangsora: jószívű, kedves, érzékeny, becsületes, békés, családszerető és szorgalmas, vicces, csendes, duzzogó, akaratos, nagyszájú, megbízható, udvarias, szófogadó, hisztis, rossz, verekedős, jó, bátor, bosszantó, és lusta. A fiúk rangsora: jószívű, kedves, vicces, szorgalmas, rossz, békés, lusta és családszerető, csendes, becsületes, verekedős, szófogadó, érzékeny, udvarias és jó, bátor, megbízható, duzzogó, akaratos, nagyszájú, bosszantó, hisztis.

8.17. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása nemek szerint – 1. szakasz

személyiségvonás kategóriák		nemek %		szignif.
		fiúk	lányok	
J 1	jószívű	47,2	55**	p=0,001
J 2	kedves	20,6	36**	p=0,000
J 3A	szorgalmas	10,5	11,5	n. s.
J 3B	lusta	7,8**	4,1	p=0,001
J 4	becsületes	7,2	12,7**	p=0,000
J 5	békés	8,6	12,1**	p=0,0014
J 6	érzékeny	5,2	15,8**	p=0,000
J 7	jó	4,9	4,6	n. s.
J 8	szófogadó	5,7	5,9	n. s.
J 9	vicces	16,2**	11,3	p=0,003
J 10	családszerető	7,8	11,5**	p=0,008
J 11	rossz	8,9**	4,9	p=0,001
J 12	verekedős	6,3	4,8	n. s.
J 13	akaratos	3,8	7,8**	p=0,001
J 15	hisztis	1	5,6**	p=0,000
J 18	duzzogó	4,2	7,9**	p=0,002
J 19	bosszantó	3,3	4,3	n. s.
J 22	nagyszájú	3,4	7,7**	p=0,010
J 36	bátor	4,8	4,4	n. s.
J 37	csendes	7,6	8,2	n. s.
J 38	udvarias	4,9	6	n. s.
J 43	megbízható	4,5	6,1	n. s.

A 2. szakaszban ugyan azokat a személyiségvonás-csoportokat azonosítottuk, mint az 1. szakaszban (12. számú melléklet). A leggyakrabban a kedves (40,5%) és a jószívű (36,3%) tulajdonságokra utaltak. Ezeket követik a vicces (22,85%), érzékeny (16,6%), a családszerető (16%), ambíciós (13,0%), becsületes (11,2%) tulajdonságok. Magas a lusta tulajdonság előfordulási-aránya (9,6%). A csendes 9,4%, a békés, szorgalmas és megbízható (8,8%) tulajdonságok azonos arányban fordulnak elő.

Régióként a huszonnégyből négy tulajdonságnál találtunk jelentős különbséget (M8.4. táblázat). A szófogadó és nagyszájú tulajdonságra a tömb tanulói utaltak gyakrabban, mint a szórványban és az átmeneti régióban. Az ambíciósra a szórványban utaltak kevesebben, a

megbízható tulajdonságra az átmeneti régióban. Megfigyelhetjük, hogy az első szakaszban is csak négy tulajdonság előfordulási gyakoriságában volt szignifikáns különbség és csak a szófogadó tulajdonságnál találtunk mindkét esetben jelentős különbséget. Ez a véletlenszerű változásnak tudható be, hiszen a tulajdonságok nagy többségében nincs módosulás.

Rangsor a szórványban: kedves, jószívű, vicces, becsületes és érzékeny, szorgalmas, megbízható, családszerető, duzzogó, szófogadó, nagyszájú, ambíciós és csendes, kitartó. Rangsor az átmeneti régióban: kedves, jószívű, vicces, családszerető, érzékeny, ambíciós, csendes, lusta, becsületes, szorgalmas és jó, békés, udvarias. Rangsor a tömbben: kedves, jószívű, vicces, érzékeny, ambíciós, családszerető, becsületes, nagyszájú és megbízható, békés és lusta, csendes, akaratos és bosszantó, szorgalmas és kitartó, bátor és udvarias, duzzogó és hisztis.

Településtípus szerint szintén csak négy tulajdonságnál van szignifikáns különbség. A városban tanuló diákok a szófogadó, hisztis és kitartó tulajdonságokra utaltak gyakrabban. A falun tanulók az ambíciós tulajdonságra utaltak gyakrabban. A rangsor mindkét településtípuson megegyezik.

Nemek szerint a 24 személyiségvonás közül 13 kategória esetében (8.18. táblázat) kaptunk szignifikáns különbséget. A lányok a következő 12 tulajdonságot nevezték meg gyakrabban: jószívű ( $p=0,001$ ), kedves ( $p=0,013$ ), becsületes ( $p=0,000$ ), békés ( $p=0,001$ ), érzékeny ( $p=0,000$ ), családszerető ( $p=0,001$ ), akaratos ( $p=0,001$ ), hisztis ( $p=0,000$ ), bosszantó ( $p=0,022$ ), nagyszájú ( $p=0,004$ ) ambíciós ( $p=0,031$ ) és megbízható ( $p=0,044$ ). A fiúk csak a jó tulajdonságra utaltak szignifikánsan ( $p=0,004$ ) gyakrabban, mint a lányok.

A lányok rangsora: kedves, jószívű, vicces, érzékeny, családszerető, becsületes és ambíciós, békés, megbízható, csendes és nagyszájú, duzzogó, szorgalmas és lusta, akaratos, kitartó, hisztis és bosszantó, udvarias. A fiúk rangsora: kedves, jószívű, vicces, lusta, családszerető, ambíciós, érzékeny, jó és csendes, szorgalmas, bátor és megbízható, becsületes, udvarias.

8.18. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása nemek szerint – 2. szakasz

személyiségvonások		2. szak%	nemek %		szignif.
Jel	kategóriák		fiúk	lányok	
J 1	jószívű	36,3	27,3	44,0***	p=0,000
J 2	kedves	40,5	34,6	45,5*	p=0,013
J 3A	szorgalmas	8,0	7,4	8,6	n. s.
J 3B	lusta	9,6	10,8	8,6	n. s.
J 4	becsületes	11,2	5,6	16***	p=0,000
J 5	békés	8,8	4,3	12,7**	p=0,001
J 6	érzékeny	16,6	9,1	23,1**	p=0,000
J 7	jó	4,8	7,8**	2,2	p=0,004
J 8	szófogadó	2,8	3,0	2,6	n. s.
J 9	vicces	22,8	21,6	23,9	n. s.
J 10	családszerető	16,0	10,4	20,9**	p=0,001
J 11	rossz	3,2	3,9	2,6	n. s.
J 12	verekedős	3,2	2,6	3,7	n. s.
J 13	akaratos	5,2	1,7	8,2**	p=0,001
J 15	hisztis	4	0,4	7,1***	p=0,000
J 18	duzzogó	6,6	4,3	8,6	n. s.
J 19	bosszantó	5	2,6	7,1*	p=0,022
J 22	nagyszájú	7,6	3,9	10,8**	p=0,004
J 31	kitartó	5,8	3,9	7,5	n. s.
J 34	ambíciós	13,0	9,5	16,0*	p=0,031
J 36	bátor	4,8	6,1	3,7	n. s.
J 37	csendes	9,4	7,8	10,8	n. s.
J 38	udvarias	5,2	5,2	5,2	n. s.
J 43	megbízható	8,8	6,1	11,2*	p=0,044

Az 1. és 2. szakasz eredményeinek összevetésével azt láthatjuk, hogy a 22 leggyakoribb jellemvonás közül 20 ugyanaz és csak kettő-kettő különbözik. A második szakaszba bekerült a kitartó, ambíciós, de kevesebb a rossz és a verekedős tulajdonságok aránya.

A jellemvonásokra való utaltságban, az egyes kategória gyakorisági értéke változott, de a tulajdonság-struktúra nem (8.19. táblázat). Felcserélődött a jószívű és a kedves tulajdonságok rangsorban elfoglalt helye, de továbbra is magasan vezetik a rangsort. A 2. szakaszban jelentősen megnőtt a *kedves, lusta, vicces, családszerető, ambíciós és a kitartó* tulajdonságok aránya. Csökkent a *jószívű, becsületes, békés* és az *akaratos* tulajdonságok aránya.

A 2. szakaszban ismétlődik az a jelenség, hogy régióként és településtípusok szerint nincs szignifikáns különbség az önportrékat megrajzoló tulajdonságok nagy részében, ugyanakkor a nemek közötti különbségek megmaradtak. A lányok összességében több jellemvonást említenek, és most is ugyan azokra a tulajdonságra utaltak gyakrabban, mint az első szakaszban (jószívű, kedves, hisztis, érzékeny stb.). Változott az, hogy a fiúk csak egy tulajdonságra utalnak gyakrabban, mint a lányok – korábban ez négy –öt tulajdonság volt–, de önmagukhoz képest ugyanolyan tulajdonság – szerkezet jellemző rájuk.

Az *ambíciós, törekvő, kitartó* tulajdonságok magas arányú előfordulásával azt látjuk, hogy a tanulók kezdik beépíteni belső gondolatvilágukba a modern társadalom önérvényesítő értékeit. Hasonlóan gondoljuk, hogy a *vicces* tulajdonság gyakori előfordulása (lányoknál, fiúknál egyaránt), részben a külső környezetből (médiából) átvett magatartásforma, amely a régi szóhasználatnál a vagányság, menő fogalmakkal azonos (8.19. táblázat). Az önérvényesítő, egyéni motiváltságú magatartásformák még nem szárnyalják túl a tradicionális jószívű, kedves, családszerető, becsületes magatartásformákat.

8.19. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása 1. és 2. szakasz

személyiségvonások		1. szakasz	2. szakasz	jelentős változás
Jel	kategóriák	%	%	
J 1	jószívű	49,6	36,3	↓
J 2	kedves	26,1	40,5	↑
J 3A	szorgalmas	7,7	8,0	nincs
J 3B	lusta	6,3	9,6	↑
J 4	becsületes	14,8	11,2	↓
J 5	békés	13,2	8,8	↓
J 6	érzékeny	14,1	16,6	nincs
J 7	jó	3,9	4,8	nincs
J 8	szófogadó	4,2	2,8	nincs
J 9	vicces	11,7	22,8	↑
J 10	családszerető	11,2	16,0	↑
J 11	rossz	4,7	3,2	nincs

J 12	verekedős	5	3,2	nincs
J 13	akaratos	7,9	5,2	↓
J 15	hisztis	4,7	4	nincs
J 18	duzzogó	6	6,6	nincs
J 19	bosszantó	4,3	5	nincs
J 22	nagyszájú	7,1	7,6	nincs
J31	kitartó	3,6	5,8	↑
J34	ambíciós	3,0	13,0	↑
J 36	bátor	4,7	4,8	nincs
J 37	csendes	11,02	9,4	nincs
J 38	udvarias	6,2	5,2	nincs
J 43	megbízható	7,5	8,8	nincs

Az önreflektív gondolkodás révén megfogalmazható különböző magatartásformákat példázzák a következő önjellemzések. Egy 14 éves lány így jellemzése érett önreflektívítási képességet tükröz: *„Magas vagyok közepes testsúllyal. Sötét szőke a hajam, vállamon alul érő, zöldes barnás szemem van, és szemüvegem. Idegen emberek előtt csendes és visszahúzódo vagyok, de ismert emberek közt felszabadulok, főleg ha a barátaimmal vagyok. Az osztályba nem vagyok túl aktív, de ha segíteni kell, én ott vagyok. Nehezen bízom meg az emberekben, épp ezért kevés barátom van, de azokat jól kiválogatom, és tudom, hogy rájuk mindig számíthatók, és bennük megbízom. Köztük viccelődöm, otthon viszont más a helyzet. Szeretem a csendet, éppen ezért nem szeretem, ha kiabálnak a szüleim. Tanulni a két batárnőmmel szoktam, ők segítenek nekem a házikban ha nem értek valamit. A szüleimmel majdnem minden hétvégén kimegyünk falura, aminek én örülök, mert így közelebb lehetek a természethez. Főleg az erdőbe szeretek sétálni, mert ott megnyugszom, ott csend és nyugalom van. Az állatokat is szeretem, nem ölnék meg egyet sem.”*

A különböző helyzetekben megnyilvánuló magatartást és az ehhez kapcsolódó tulajdonságok bemutatását példázza a következő jellemzés: *„Általában jókedvű vagyok iskolában, otthon, baráti körben is. Szeretek olvasni, írni, tanulni és az iskolát is szeretem. Elég csendes szoktam lenni órák közben és nem annyira szólók hozzá a leckékhez, de mindig figyelek és ezért kevesebb tanulni valóm marad otthonra. Segítek barátaimnak, osztálytársaimnak, szüleimnek.*

*Szeretek vásárolni, minden nap különböző ruhákat veszek fel magamra. A tanulás és a házi feladaton kívül nincs más tevékenységem ahová délután menjek. Nem is nagyon marad szabadidőm, mert délután elég késő érek haza és mindig sok a házi. Szeretem a rendet és a pontosságot a szobámban, a házban, az osztályteremben és mindenhol. Hétfvégén sokat nézek filmeket és olvasok. Szeretek röplabdázni és örülök, hogy amikor torna óránk van, akkor néha röplabdázunk. Télen szeretek röplabdázni és szánkózni. ” (Eszter, 14 éves lány)*

Az értékek (természetszeretet, családszeretet, vallásos hit) személyiségbe való beágyazódását tükrözik a következő önjellemzések:

*„Általában jó gyermek vagyok. Barna színű hajam van, kék a szemem és alacsony vagyok. Jól tanulok, szeretem a természetet, a családdal mindent megbeszélék. Szeretek sportolni, sok sporthoz értek. Szeretem az állatokat, kedvenc állatom a kutya és a macska. Szeretek kirándulni és együtt lenni a családommal. Úgy gondolom az osztálytársaim viccesnek tartanak. Mérnök szeretnék lenni, vagy ha nem jön össze az informatika ágon haladnék tovább. Jó vagyok a kézimunkákban. Istenhívő vagyok, minden vasárnap elmegyek a templomba önszántamból. Úgy gondolom, hogy egy jó családom van és egy sikeres élet áll előttem.” (Szilárd, 14 éves fiú)*

*„Véleményem szerint én egy normális testalkatú fiú vagyok. Elegánsan öltözöm és odafigyelek, hogy hogyan öltözöm. A hajammal nem sokat foglalkozom, mert általában le van vágva rövidre. Szeretem az állatokat és szeretek Istenről hallani és Bibliát olvasni.*

*Szeretek farmon dolgozni, állatokat gondozni, és a mezőn dolgozni. A hobbim farmon dolgozni és álatokat gondozni. Nagyon szeretek lovakkal foglalkozni. Én nagyon örülök, hogy ilyen vagyok.” (Edmond, 14 éves fiú)*

Az identitásra, énképre vonatkozó szakirodalom feldolgozásában azokba az ismerős nehézségekbe ütköztünk, amelyekkel más énkép, énfogalom kutató is találkozik: gazdag, a tudományos szemlélet szempontjából szerteágazó, nem létezik egységesen elfogadott fogalomrendszer, és minden jelentős irányzat kidolgozta a maga sajátos fogalomrendszerét. A legtöbb általunk használt fogalom a szociális-megismerés irányzat vizsgálataiból származik, de a szemléletünk a humanisztikus szemlélethez is közelíthető, amely az ember személyiségét (jelen esetben a diákot) értékes, fejlődőképes pszichikus rendszernek tekinti.

Az énkép-összetevők vizsgálatát az írásos önjellemzés módszer alkalmazásával tanulmányoztuk, amit a tartalomelemzés módszerével elemeztünk. Módszerünk eltér az énképvizsgálatok területén ismert kérdőíves eljárásoktól, amelyek rövid idő alatt, könnyen feldolgozható adatokat biztosítanak a kutatónak. A kérdőívek, skálák, tulajdonságlisták nyilvánvaló előnyeik ellenére befolyásolják a vizsgált személyek gondolkodását, mert előre megfogalmazott kérdésekről kell, hogy eldöntsék, érvényes-e rájuk nézve. Az önjellemzés beavatkozástól mentes vizsgálat, azaz a kutató nem indukál semmilyen gondolatot a

személynek, így sokkal reálisabb, hitelesebb és gazdagabb információkat tartalmaz. Jelen esetben a feladat a szövegalkotás szempontjából volt részletezőbb, az útmutatás azokhoz az iskolai feladathelyzetekhez igazodott, amelyekben a fogalmazás képességét az iskolában fejlesztik. A tanulók nem ahhoz kaptak útmutatást, hogy hogyan jellemezzék önmagukat, hanem ahhoz, hogy az önmaguk jellemzését hogyan formálják meg nyelvi megnyilatkozásként. Tehát megvolt a tanulónak a választási lehetősége, szabadsága, hogyan készíti el az önjellemzést.

Az önjellemzések empirikus kutatásokban való alkalmazásának egyik korlátja, hogy az adatok megfelelő feldolgozásához szükséges a nagymintás kutatás. Az egyes énkép-tartalmak ritka előfordulása nem teszi lehetővé a keresztábrák alkalmazását, és önkéntelenül arra készítetik a kutatót, hogy vonjon össze bizonyos tartalmakat, vagy csak a leíró statisztika műveleteit alkalmazza (pl. abszolút frekvencia, vagy gyakoriság érték).

Az önjellemzések másik hátránya a szerteágazó információknak az értelmezhető adatokká való alakításából, valamint ezeknek világos, érthető rendszerzéséből adódnak. Arra törekedtünk, hogy a tartalomelemzés módszerének segítségével olyan kategóriarendszert alakítsunk ki, amelybe besorolható legyen az írott szöveg legtöbb eleme.

Az aktuális énkép kategóriarendszer kialakításával azt a hiányt kívántuk pótolni, hogy a különböző elméletekben, kutatásokban fellelhető énkép-kategóriák nem voltak alkalmasak az írásos önjellemzésekben előforduló énkép-tartalmak azonosítására. A legismertebb Marsh és Shavelson (1985) hierarchikus rendszer a nem teljesítmény énképnek csak három (társas, érzelmi, fizikai) összetevőjét ismerteti, így kimaradtak az olyan fontos tartalmak, mint a képességek, érdeklődés (preferenciák,), személyiségjegyek. A Sallay és München (1999) által ismertett kategóriarendszer jó kiindulópontnak bizonyult a feldolgozáshoz, azonban nagyon sok tartalom összemosódott volna az alkategóriák nélkül. A fizikai szelf, képességek, érdeklődés, személyiségjegyek alkategóriáinak a kialakításával pontosabb képet kaptunk az önismereti gondolkodás sajátosságairól. Például az életkori összehasonlítás eredményei alapján mind az ötödikesek, mind a nyolcadikosok ugyanolyan sémák (szemszín, hajszín, magasság, alkat, arc) segítségével jellemzik önmagukat, de az egyes alkategóriák (öltözet, alkat, esztétikai minősítés) eredményei között vannak különbségek. Az ötödikesekre még jellemző a szép-csúf kétpólusú gondolkodás, értékelés, de a nyolcadikosok már árnyaltabban minősítik alkatukat. Az eredmények alátámasztják Vajda (2006) megállapítását, mely szerint a nyolcadikosok képesek - az elvont gondolkodás (formális műveletek) fejlettségének köszönhetően – önmagukat kívülről látni/rálatni önmagukra. Ugyancsak az elvont gondolkodás fejlettségének köszönhetően a nyolcadikosok több elvont fogalommal jellemzik önmagukat, és ez a fizikai szelf leírására is érvényes.



A vizsgálat helyzetfeltáró jellegű, az aktuális helyzetet bemutató keresztmetszeti vizsgálat. Nem vizsgáltuk az önjellemzésekkel előforduló énkép-összetevők szerkezetét és szerveződését, erre alkalmasabbnak találjuk a kérdőíveket, skálákat. Az önjellemzésekben sokkal szélesebb spektrumú a énkép-összetevők halmaza, de ez egyben megnehezíti a rendszerezést és szerkezeti összefüggések feltárását.

A reflektív én vizsgálata folyamatban van. Kódoltuk, de még nem került számítógépes feldolgozásra. Az önjellemzésekhez kialakított kategória-rendszer alapján tervezzük feldolgozni a kiegészítő kérdéseket (a szülők és barátok milyennek látják a diákot), melynek eredményei újabb értelmezési szempontokat adhatnak.

Az egész vizsgálat papír alapú feldolgozás (a dolgozatokat és a kódoló lapokat archiváltuk), az összesített kategóriák kerültek elektronikus adatbázisba, amit az SPSS program segítségével dolgoztunk fel. Annak ellenére, hogy a papír alapú feldolgozás jelentősen időigényesebb, mint a számítógépes, számunkra tanulságos és hasznos volt, betekintést nyerhettünk a tartalomelemzés logikai, módszertani rejtelmeibe, és ez irányú tapasztalatunk segíteni fogja a számítógépes tartalomelemzés használatát.

## **9. Összefoglaló gondolatok a romániai magyar általános iskolás tanulók családi és iskolai környezetének egyéni és közösségi identitás alakulásában betöltött szerepének vizsgálatáról**

Doktori értekezésünk arra kereste a választ, hogy a napjainkban folyamatosan változó kulturális- társadalmi és gazdasági körülményekben mi lehet a kisebbségi intézményi nevelés célja és szerepe. Gondolatmenetünk kiindulópontjaként megfogalmaztuk, hogy a mezőgazdasági életformáról az ipari munkavégzésre való áttérés, majd a szolgáltatás jellegű ágazatokban való foglalkoztatottság megnövekedése, ugyanakkor a kötelező oktatás időtartamának növelése és ezt követően a rohamos méretű információtermelés és áramlás szükségessé tette az iskolai rendszerben a szemléletváltást. A kompetencia alapú oktatás kialakítása, a kritérium-orientált oktatás megteremtése és a fejlődéssegítő pedagógia kultúrájának a létrehozása, az új pedagógia kultúra szemléletének a meghonosítását jelenti.

A romániai oktatási rendszerben az a változás, amely elindította a hagyományos információ és szöveg alapú oktatásról az áttérést a kompetencia-alapú oktatásra, a román tanügyi reformmal vette kezdetét, a paradigmaváltás óhaját az új Nemzeti Alaptanterv jelezte, a kibontakozás folyamata a 21. század első évtizede. Vizsgálatunkban a romániai oktatási rendszerben zajló változási folyamatot elemeztük, és a rendszerbeli változási folyamat eredményeinek a feltárását nemzeti kisebbségi oktatási környezetben végeztük.

Az értekezés célja a nemzeti kisebbségben élő tanulók anyanyelven való tanulásának fejlődéssegítő tényezőinek feltárása és elemzése. A kisebbségi és többségi oktatás kapcsolódási pontjaként értelmeztük a kompetencia alapú oktatást. A kompetencia alapú oktatás kialakítását fókuszba helyező romániai központi tanterv célkitűzése, hogy az ismeretszerzést harmonikusan egészítse ki az alapkompenciák fejlesztése, a szociális kompetenciák kialakítása, az önálló tanulásszervezés képességének fejlesztése, amely csak a személyiség- és az önreflektív készségek fejlesztésével valósulhat meg. Az önreflektív és személyes kompetenciák kialakítása és fejlesztése felülről szabályozott, tantervi követelmény, megvalósítása azonban az oktatási intézményekben és a családokban történik. A nemzeti kisebbségek esetében ugyanez a két legfontosabb színtere az identitás megőrzésének, ezért különösen fontos a szakmai és a nemzeti kultúra összefonódása.

A bemutatott vizsgálat két szakaszból álló empirikus kutatás, amelynek szükségszerűsége a vázolt társadalmi körülmények mellett, a kilencvenes évek közepétől Erdélyben, a magyar tannyelvű iskolahálózatban végzett empirikus vizsgálatok tapasztalatai alapján fogalmazódott

meg bennünk. A kutatás első szakasza a 2005–2006-os tanévben romániai magyar nyelven tanulók reprezentatív mintáján végzett fogalmazási képességvizsgálat részét képezi. Az ötödik és nyolcadik évfolyamon kiválasztott fogalmazás a személyleírás, amelyet a tartalomelemzés módszerének vetettünk alá. A szociokulturális környezet sajátosságait háttérkérdőívek segítségével vizsgáltuk. Kutatásunkat új szemlélet vezérelte, amelynek megfelelően a tanulót mint az oktatási-nevelési folyamat alanyát értelmeztük, így nem csak a teljesítményre és az azt meghatározó tényezőkre voltunk kíváncsiak, hanem arra is, hogy hogyan gondolkodik, érez, és milyen értékek vezérlik a személyiségformálódásukat. A vizsgálat második szakaszában (2014–2015) kibővítettük a szociokulturális háttérkérdőíveket a tanulás körülményeit feltáró kérdésekkel, valamint elvégeztük a személyleírások kontrollmérését.

Vizsgálatunk multidiszciplináris jellegű, mivel három tudományterületről, valamint ezen tudományterületek metszeteit képező interdiszciplináris területekről ötvöztük az alapfogalmakat, elméleti ismereteket és vizsgálati módszereket. A szociológiai szakirodalom által az erdélyi magyar kisebbségben élők társadalmi sajátosságait mutattuk be, a romániai oktatási rendszer és a kisebbségi oktatás sajátosságait oktatáspolitikai megközelítésben tárgyaltuk. A pedagógiai-pszichológiai elméletek és módszerek alkalmazásával a tanulók egyéni sajátosságait vizsgáltuk.

Vizsgálatunkban kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaztunk. A kvantitatív kutatási módszerek közül a statisztikai elemzésre és a kérdőíves megkeresésre támaszkodtunk, amelyek a tanulás körülményeit, a tanulói eredményességet tárták fel. Az adatfelvételt a kutatás céljaira összeállított kérdőívvel végeztük, az adatokat statisztikai elemzésnek vetettük alá. A kutatás kvalitatív részében a tanulók családjához való viszonyulását, az érdeklődési köröket, a saját képességek megnevezését, valamint a követendő életértékek előfordulását az írásos önjellemzés módszerével vizsgáltuk. Az írott szövegek nevelépszichológiai elemzéséhez és feldolgozásához az tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. A tanulói érendszer-komponensek önjellemzéssel történő vizsgálata az első olyan empirikus kutatás a határon túli magyar tanulók körében, amely a kérdőíves módszert szövegek vizsgálatával kombinálja. Célunk a tanuló szabadon megfogalmazott gondolatait tartalmazó szöveges alkotásainak elemzése által olyan értékes tartalmi információk birtokába jutni, amelyeket a kérdőíves önértékelés-vizsgálatok nem tesznek lehetővé.

Kutatásunkban a közoktatás alsó szintjének záró évfolyamát alkotó nyolcadik osztályos, magyar nyelven tanuló diákokat kérdeztünk meg. Kiválasztásukat az indokolta, hogy a nyolcadikos diákok középfokú oktatás felső szintjén való továbbtanulás érdekében záróvizsgát tesznek, és ennek alapján választanak szakirányt. A válaszadók kiválasztásának megtervezésénél figyelembe vettük, hogy a régiók arányosan tükrözzék a szórvány, az átmenet

és a tömb régióiban magyar nyelven tanuló diákok összetételét, a magyar lakosság számaránya ugyanis különbözik Erdély egyes területein.

Célul tűztük ki, hogy feltárjuk azokat a rendszerbeli és egyéni tényezőket, amelyek ismeretében hozzájárulhatunk az anyanyelven folyó kompetencialapú, fejlődéssegítő oktatás-nevelés minőségének a biztosításához, és a hatékonyságának a növeléséhez. Célunk megvalósítása érdekében először tanulmányoztuk és rendszereztük a nemzetközi és magyarországi szakirodalmat. Bemutattuk a romániai magyar diákok tanulási körülményeit szabályozó oktatási rendszer felépítését, sajátosságait, a romániai magyar pedagógus-képzés helyzetét és a szociokulturális jellemzőket. Tárgyaltuk az identitáshoz és énképhez kapcsolódó pedagógiai és szociálpszichológiai alapfogalmakat, a különböző elméleti irányzatokat és nyelvi különbségeket. Részletesen bemutattuk a témánk szempontjából fontos nemzetközi empirikus kutatásokat és tárgyaltuk a tartalomelemzés módszerét.

A romániai magyar közoktatási rendszer a román közoktatási rendszer szerves részét képezi, azaz a törvényi szabályozás, a keretek, a szervezési forma a többségi társadalom működését képezi le. A romániai közoktatási rendszer egészére érvényes szabályozás keretében a kisebbségi oktatás számára a törvény biztosítja az anyanyelven tanulást, kétnyelvű oktatási intézmények létesítését teszi lehetővé. Habár a romániai tanügyi törvény igazodik az Európai Unió elvárásához, nagyon kis mozgásteret (önállóságot) biztosít a nemzeti kisebbségi közösségeknek saját oktatásuk megszervezésében.

Ennek következtében a kisebbségek által szervezett oktatás jelentősége megnövekedett. Meggyőződésünk, hogy a kisebbségi oktatásnak a kedvezőtlen feltételek ellenére is törekednie kell a minőségi versenyképes oktatásra, amely alatt az anyanyelvi oktatást, a magyar kultúrtörténeti szemlélettel harmonizáló oktatást, a minőségi pedagógusképzést, a tanulót értéknek tekintő szemlélet és a versenyképes tudás kialakítását értjük. Figyelnünk kell arra, hogy a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományaiból adódóan különbözik a többi nemzeti kisebbségi oktatástól, ezért a magyar kisebbségi közoktatás több szempontból is sajátos részrendszere a romániai oktatásnak. Ezért a kisebbségi oktatást leginkább ismerő oktatási szakemberek járulhatnak hozzá leghatékonyabban az oktatás minőségének a biztosításához. Mindezek ismeretében dolgozhatók ki hatékony oktatásfejlesztő programok és szakmai tevékenységek, és szervezhetők a diák és a pedagógus munkáját egyaránt motiváló rendezvények.

A romániai közoktatási rendszer hierarchikus szerveződésű és centralizált jellegű. A rendszer szerkezetét, szervezeti felépítését tanulmányozva azt látjuk, hogy egy jól felépített, az egész országra kiterjedő oktatási hálózat, a főbb feladatoknak megfelelő végrehajtó szervekkel, amely egyenlő tanulási feltételeket biztosít minden tanuló számára. Mégis a gyakorló

pedagógusok, a diákok és a szülők számára mindennapos tapasztalat a rendszer kiszámíthatatlansága, az adott iskolai évben érvényes, egymásnak ellentmondó határozatok sokasága. Ez részben abból adódik, hogy túl gyakori a rendszert vezető felelős beosztású személyek (miniszterek) váltása, és ezáltal, a felelősök szemléletével harmonizáló a határozatok, előírások változása is. Az előírt változtatások gyakran a végrehajtás előtt érvénytelenné válnak, vagy olyan hosszú kimenetelű egy-egy végrehajtási folyamat –, például a nemzeti kisebbségek tankönyveinek az elkészítése –, hogy mire alkalmazásba kerül, csak rövid ideig maradhat érvényben.

Vizsgálatunkban azt feltételeztük, hogy a központilag szabályozott közoktatási rendszer ellenére Romániában az egyenlő tanulási feltételek nem valósulnak meg a romániai magyar tanulók körében, azaz a különböző régiókban eltérnek a diákok tanulási körülményei. Hasonlóan, feltételeztük, hogy eltérések mutatkoznak a tanulási körülményekben településtípusok szerint is, vagyis a községekben és falvakban tanuló diákok tanulási körülményei kedvezőtlenebbek, mint a városon tanuló diákok tanulási körülményei.

A romániai nemzeti kisebbségi közoktatási rendszer eleve kéttannyelvű és kétféle intézményi forma létezik: a csak magyar tagozattal működő-, vagy a vegyes tagozatú (román és magyar) iskolák. A gyakorlatban a vegyes tagozattal működő iskolák nagy részét a többségi nemzetiséghez tartozó igazgató vezeti, még olyan intézmények esetében is, amikor lényegesen több a magyar anyanyelvű diákok száma. Mint láttuk, ez a nemzeti identitás és kultúra szempontjából kulcskérdés, hiszen a többségi nemzetiségű vezetők jelentős kérdésekben (az iskola neve, nemzeti és vallási ünnepek, nemzeti szimbólumok használata, vendég tanárok stb.) nem a kisebbségek identitásmegőrző törekvéseit tartják fontosnak.

A mintánkban a szórványban működő iskolák mintegy 90%-a magyar tannyelvű, és csak egytizede vegyes tagozatú, az átmeneti régióban körülbelül fele-fele az arány. A tömbben az iskolák háromnegyede csak magyar tagozattal működik, és egynegyede vegyes tagozatú. A szórványban ritkán van választási lehetőség az anyanyelvű intézmények között, azaz ha anyanyelvén szeretne tanulni a diák, akkor többnyire kényszerhelyzetbe kerül: egy iskola áll rendelkezésére, gyakran az is a diák otthonától távol. Ezért olyan magas a bentlakó diákok aránya (15%) a szórvány megyékben. Településtípus szerint falun jelentősen nagyobb arányban működnek csak magyar tagozatos iskolák, mint városon. Ennek megfelelően a vegyes tagozatú iskolák korlátozott identitásmegőrző szerepe az átmeneti régió iskoláiban, valamint a tömbhöz tartozó iskolák egy részében tapasztalható.

A romániai magyar nemzetséggű diákok és pedagógusok mindennapjaihoz tartozik az a tény, hogy a tankönyvek minőségüket tekintve nem megfelelőek. A tanárok és a diákok nem ritkán idejeműlt tankönyvekből dolgoznak, a tankönyv tartalma nem illeszkedik az éppen

érvényben levő tantervhez, illetve a magyar nyelv és irodalmat kivéve, csak román tankönyvek magyarra fordított változatát használják, annak ellenére, hogy a törvény lehetőséget biztosít anyanyelvű könyvek megírására. A minőségi, az érvényben levő magyar nyelvű tankönyvek hiánya nagymértékben annak a ténynek tulajdonítható, hogy az Országos Tankönyvtanácsban nincs magyar szakember, illetve a közoktatás centralizált jellege miatt, nem kerül hangsúly a nemzeti kisebbségek sajátos problémáira. Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a tankönyv ellátottságban régiók, az iskolák típusa és a településtípus szerint nincs jelentős különbség, vagyis a tanulóknak van tankönyve a főtantárgyakból (magyar nyelv és irodalom, román nyelv és irodalom, és matematika).

Az oktatási rendszer működését minősítő tényezőként értelmeztük a tanári fluktuációt, valamint a tanulók gyakori iskolaváltását. Az adatok azt mutatják, hogy a megkérdezett nyolcadikos diákok közel egyötödének több mint két tanára volt négy év alatt (ötödiktől nyolcadikig) mind a három főtantárgyból. Ez a magas fluktuációs arány elsősorban a tanárok intézményi alkalmazásának módjával hozható összefüggésbe, ugyanakkor jelzi a minőségi, jól szervezett tanárképzés szükségességét, valamint a tanári munkahely stabilitásának a szükségszerűségét. Az iskolaváltás aránya a megkérdezett diákok körében magas, hiszen majdnem eléri a 20 százalékot. A szórványban nagyobb arányban váltottak a diákok kétszer iskolát, és többen indokolják ezt azzal, hogy megszűnt az anyanyelvű osztályok működése a lakóhelyen. A tömbben az iskolaváltás oka családi vagy személyes okokból történik, és alacsony a kétszeri iskolaváltás aránya. Az iskolába jutás ideje, módja és a távolság a szórványban és megyeszékhelyeken a legkedvezőtlenebb. A tömbben és a kisvárosokban a lakhely és az iskola közötti távolság nem nagy, így gyalog is megközelíthető. A szórványban hozzák a gyerekek és a szülők a legnagyobb áldozatot azért, hogy anyanyelvű oktatásban részesüljenek a tanulók.

A tanulmányi eredményességben jelentős különbségek nincsenek a régiók között, és az iskola típusa (magyar vagy vegyes tagozatú iskolák) szerint, a különbségek nemek és az iskola település típusa szerint mutatkoznak. A szakirodalmi tanulságainak megfelelően alakultak vizsgálatunkban a tanulmányi eredményességre ható demográfiai jellemzők, mint a nem, a szülők iskolai végzettsége, a településtípus, és az iskola megközelíthetősége. Eredményeink szerint a fiúk kevésbé eredményesek a tanulásban, és kevesebb időt töltenek iskolán kívüli tanulással, mint a lányok. A falun működő iskolák tanulói kevésbé eredményesek, mint a városi iskolák tanulói. A tanulási eredményességet befolyásolja az is, hogy a tanuló hol lakik tanév közben: az ingázó és a kollégiumban lakó diákok kevésbé eredményesek, mint a helybeliek. A helybeli tanulóknak nem szükséges számolniuk az ingázásból származó idő- és energiavesztéssel. A családi körben töltött tanulóévek szintén kedveznek a tanulási

eredményességnek ebben az életkorban. A városok és a falvak közötti társadalmi-gazdasági a tanulási körülményekben is leképződnek, hiszen településtípusok szerinti összehasonlításban gyengébb a tanulók teljesítménye a falun működő iskolákban, gyakoribb a tanári fluktuáció és a szórványhoz tartozóak többet utaznak, mint a városon élő gyerekek.

A romániai magyar diákok napi egy órával többet ülnek az iskolában, többet kell tanulniuk otthon és minden megmérettetéseiken (kis érettségi, érettségi) egy vizsgával több van, mint a többséghez tartozóknak<sup>57</sup>. A vizsgálatban résztvevő nyolcadikos tanulók jelentős része átlagban összesen 10-11 órát tölt iskolai környezetben és tanul naponta: 7-8 órát tartózkodnak az iskolában és 2-3 órát tanulnak otthon. Ezen kívül utaznak 1-2 órát az iskoláig és vissza. Azoknak a tanulóknak, akik komoly eredményeket akarnak elérni, és szeretnék teljesíteni az iskolai követelményeket semmi másra nem marad idejük. Meggyőződésünk, hogy a helyzet nem kedvező az egészség megőrzése szempontjából, valamint a szabadidős tevékenységekben való részvétel, és a saját érdeklődésnek – képességeknek megfelelő tevékenységekben való részvétel szempontjából sem. Gyakori jelenség, hogy nyolcadikban félbe marad a sportolás, elmaradnak a kirándulások, családi tevékenységekben való részvétel.

Az általunk vizsgált tanulási körülményeket vizsgáló tényezők alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a romániai magyar tanulók tanulási feltételei kedvezőtlenebb a többségi diákokhoz képest: több időt töltenek az iskolában, mert több tantárgyuk és vizsgájuk van, mint a többségieknek. Sok esetben iskolaváltásra kényszerülnek az anyanyelven való tanulás érdekében. A szórványban élők több időt utaznak az iskolájukig, gyakori a tanárok váltása, végül annak ellenére, hogy van tankönyvük ez sok esetben nem a tantervnek megfelelő. Fontos kimutatott eredményünk, hogy mindezek ellenére a tanulmányi eredményességük nem marad el a többségi eredményeitől, illetve a régiók között sem mutatkoznak különbségek.

A továbbiakban arra kerestük a választ, hogy a kedvezőtlen tanulási körülmények ellenére, mi motiválja a diákokat az anyanyelven való tanulásra, illetve melyek azok a tényezők, amelyek segítik a fejlődésükben, teljesítményükben és az identitásformálódás folyamatában. Feltételeztük, hogy a közös nyelvi kultúra, a családi támogatás, és a személy belső tartalékai, mint a nemzeti identitástudat, a pozitív személyiségjegyek, elégedettség, öröme való képesség, erőforrásként hatnak, és kompenzálják a külső, az oktatási rendszer által meghatározott tanulási körülményekből adódó (a többséghez viszonyítva több tanóra, sok idő az iskolába jutáshoz stb.) negatív hatásokat.

A vizsgálatunkban részt vett tanulók csaknem mindegyike magyar nemzetiségűnek vallja magát és a magyart tartja anyanyelvének. A nemzeti identitás szerinti besorolás régióként

---

<sup>57</sup> Például az érettségien két vizsganappal (szóbeli és írásbeli román nyelv és irodalomból) több van, mint a többségi tanulóknak és nincs pihenőnap.

különbözik, hiszen a tömbben és az átmeneti régióban szinte mindenki magyar nemzetiségűnek tartja magát, míg a szórványban jóval kevesebben. A régiók közötti különbségek a nyelvi környezetben mutatkoznak meg a legerőteljesebben: az anyanyelv meghatározásában, nincs szignifikáns különbség, de a rokonokkal, valamint a családon kívüli környezetben használt nyelv tekintetében már lényeges a különbség. Az adatok azt tükrözik, hogy a szórványban az anyanyelv használata a családra és az anyanyelvű oktatásra szűkül, és az osztályon kívül inkább domináns a többségi nyelv használata. A tömbben a tanulók anyanyelven beszélnek nemcsak a családban, hanem a rokonokkal és a szomszédokkal is. Az nyelvhasználat szempontjából valóban átmenetet képez az átmeneti régió, mert a domináns magyar és a domináns román nyelvű környezet változatos módon alakítja a kommunikáció nyelvének megválasztását a tanulók rokonokkal és szomszédjaikkal való kapcsolattartásban.

A mintánkban résztvevő tanulók közel háromnegyede (73%) elméleti líceumban szeretné folytatni tanulmányait, 13% szakközépiskolában és 14% szakiskolában. A szórványban és a tömbben szignifikánsan nagyobb arányban szeretnék elméleti iskolákban tanulni, míg az átmeneti régióban a szakiskolát választották nagyobb arányban, amely a szülők iskolai végzettségével van összefüggésben. A lányok és a városban tanuló diákok nagyobb arányban választják az elméleti líceumokat, míg a fiúk és a falun tanuló diákok a szakközépiskolát és a szakiskolát. A diákok közel 90 százaléka (89%) magyarul, 5%-a románul és 6%-a más nyelven szeretne tovább tanulni. A családon kívüli többségi nyelvi környezeti hatása, valamint a továbbtanulási lehetőségek szűkössége miatt a szórványban a legmagasabb az aránya azon diákoknak, akik román nyelven szeretnék folytatni tanulmányaikat, de összességében a diákok az anyanyelven való tanulást fontosnak tartják.

A tanulók a továbbtanulást befolyásoló tényezők közül legfontosabbnak a saját érdeklődést és a képességeket értékelték. Ezt követően az anya javaslata és az intézmény tanítási nyelve, a szakma elismerése és az apa javaslata fontos. Átlagosan fontos a családi és társadalmi körülmény. Az értékelések szerint a tanárok javaslata és az intézmény hírnevének jelentősége kevésbé fontos. A diákok és a tanárok közötti kapcsolat formális és az emberi vonatkozásai teljesen háttérbe szorultak, a bizalom nem alakul ki, és ez által a pedagógus referencia személy/követendő példa sem lehet. A nagyon eredményes tanulók sem kérnek tanácsot tanáraiktól, nem vonják be döntéseikbe, nem beszélnek meg problémáikat és a mindennapi eseményeket, hasonlóan a kevésbé jól teljesítő és az átlagosan teljesítő társaikhoz.

A tanulók meglepően nagy arányban (44%) külföldön szeretne élni és dolgozni a jövőben, és alig fele (49%) képzeletben Erdélyben az életét. Szignifikáns a különbség régióként. A szórványban 52% szeretne külföldön élni (9% Magyarországon, 43% más országokban) és csak 37%-k Erdélyben. Az átmeneti régióban 44% választotta külföldöt, 41% Erdélyt és csak 5%



Románia más megyéit. A tömbben külföldöt 41% választotta, 42% Erdélyt és 7% Románia más részeit.

A városon, valamint vegyes tagozatú iskolákban tanuló diákok közül jelentősen többen választották a külföldön való életet, mint a falusi iskolákban tanulók és az anyanyelvű iskolák tanulói. Ellentmondást látunk abban, hogy a diákok ragaszkodnak nemzeti identitásukhoz, anyanyelvükhöz, családtagjaikhoz és a kulturális értékekhez (nemzetiség, család), de sokan külföldön szeretnének élni. Ugyanakkor az adataink azt jelzik, hogy a többségi környezeti hatás mutatkozik meg a külföldön élés szándékában, hiszen a román társadalomra jellemzőbb a külföldi munkavállalás. A migráció összetett társadalmi jelenség, amely elsősorban a 20 és 40 év közötti aktív felnőtt lakosságot érinti (Veres 2015), azonban a diákok válaszai alapján fontosnak tartjuk ennek a jelenségnek alaposabb vizsgálatát.

A különböző nyelvi környezet ellenére, a család típusában, az anyagi helyzet megítélésében, a tanulás segítésében, a képviselt értékekben nincs jelentős különbség. Mintánkban mindhárom régióban hasonló a megoszlás a család szerkezetére vonatkozóan, a tanulóknak jelentős része, több mint 80 százaléka teljes családban él, kevésbé jellemző az egy gyerekes családtípus (18 %) és a családok közel 60 százaléknál két gyerek van.

A családi körben töltött tanulóévek kedveznek a tanulási eredményességnek ebben az életkorban. Szoros a kapcsolat a tanulók és családtagjaik között, hiszen az anyáktól kérnek legtöbbször segítséget a tanuláshoz, velük osztják meg leginkább problémáikat és őket vonják be leginkább a döntéseikbe. Az apák és testvérek szerepe is jelentős, de az apákkal kevesebb szabadidőt töltenek. A családon kívüli személyek közül a barátokkal osztják meg leginkább problémáikat és velük töltik szabadidejük nagy részét. Az iskolán kívüli tanulás szorosan összefügg a tanulmányi eredményekkel és a szülők iskolai végzettségével. A kevésbé eredményes tanulók kevesebb időt töltenek iskolán kívül tanulással, mint az eredményes tanulók. A diákok érték-preferenciái elsősorban a hagyományos család- és emberszerető értékeket tükrözik, hiszen a leggyakrabban megjelölt értékek a család biztonsága és az igaz barátság. Ugyanakkor megmutatkoznak a pénzt hangsúlyozó gazdaságközpontú világ értékei is. A diákok elutasítják a mások feletti öncélú hatalom gyakorlását. Erőteljesen mutatkozik a serdülőkorra jellemző szabadságvágy, valamint a változatos és élményekben gazdag életforma vonzása, és elutasítják a hatalom, ellenőrzés mások felett gondolatát.

Az önjellemzésekből kapott adatok alapján azt következtetjük, hogy a nehéz, megterhelő tanulási körülmények ellenére is, a gyerekek jelentős része vidám és elégedett önmagával, és a tanulmányi eredményesség és a családok típusa befolyásolja az önmagukkal való elégedettséget. Az átlag alatt teljesítő diákok, valamint a nem teljes családokban nevelkedő diákok kevésbé elégedettek önmagukkal. Az iskola, a pedagógusok és a család feladata lenne

őrizni, ápolni a gyerek örömeire való képességét. Fontos lenne mentesíteni őket a felnőttek problémáitól, az olyan helyzetektől, feladatoktól, problémáktól, amelyek meghaladják fejlettségi szintjüket, és amelyhez nem rendelkeznek megoldási eszközökkel.

Vizsgálati eredményeink alátámasztják azt a nézetet is, hogy egy adott kultúra – jelen esetben a magyar anyanyelvi kultúra – biztosítja az értékek kínálatát. Az anyanyelvi kultúra értékei, azáltal, hogy a világ kollektív értelmezését és önmagunk megértését szolgálják, nélkülözhetetlenek mind a társadalmi, mind a perszonális integráció szempontjából. A személyleírások életkori különbségei bizonyítják, hogy a tizenéves tanulóknál folyamatban van az értékeknek a személyiségbe való beágyazódása, amely segíti az identitásformálódást, valamint következetességet, biztonságot nyújt a felnőtt társadalomban zajló élethez.

Vizsgálatunk egyik sajátossága, hogy az anyanyelvi kultúra regionális (régiók szerinti) vetületeit és az egyén önreflektív gondolkodása közötti összefüggéseket is vizsgáljuk. Feltételeztük, hogy az egyéni összetevők (képességek, érzelmek, elégedettség, érdeklődés, tulajdonságok, a teljesítmény minősítése) megjelenítésében nem mutathatók ki régiónkénti különbségek, mert az egyazon nemzetiséghez tartozó tanulók önreflektív gondolkodásában tükröződnek az azonos anyanyelvi kultúra sajátosságai.

A különböző régiókban élő diákok önjellemzéseiben hasonló gyakorisággal fordulnak elő a fizikai énkép- összetevők, amiből az következik, hogy a diákok önportré-szerkezete azonos. A vizsgált régiókban élő tanulók fizikai énkép összetevőinek a hasonlósága a kulturális azonosságtudatra utal. A közös (magyar) kulturális azonosságtudat hatását bizonyították a 2010-2011-es vizsgálatunk – ötödikes és nyolcadikos diákok körében végeztük– eredményei is, hiszen az azonos nemzetiséghez tartozó erdélyi magyar és anyaországi magyar diákok részletesebb, gazdagabb fizikai portrét készítettek, mint a román nemzetiségű diákok (Horváth 2011, 2012a, 2012b). A magyar nemzetiségű diákok fizikai portré-készítése kiegészült a haj méret, ruha, kar, láb, bőr kategóriákkal, amely a részletező-logikus gondolkodásmódra utal. Valószínűsíthető, hogy ebben szerepe van az anyanyelvű iskolai fogalmazástanításnak is: tanulják a leíró szövegtípusnál a személyleírást (például: a szereplő külső portréjának elkészítését), a külső portré megszerkesztésének rendező elveit.

Megfigyeltük, hogy a tanulók saját képességeikről arra gondolnak, hogy okosak, gyors felfogó képességűek-e, vagy sem. Kevésbé utalnak a kommunikációs, illetve a zenei képességeikre. A kontrollmérés eredményei megegyeznek az első vizsgálat eredményeivel: ugyanolyan képességkategóriákra utalnak, az ismeretszerző (kognitív) képességeiket nevezik meg leggyakrabban. Egy kismértékű pozitív változás figyelhető meg, mivel kevesebb diák nevezi magát butának, vagy gyenge felfogásúnak, mint tíz évvel ezelőtt, és többen neveznek meg egynél több képességet.

Következtetésünk, hogy a képességeket illetően kortól, nemtől, régiótól és a település típusától függetlenül minden diák az okos-buta dimenzióban gondolkodik. Ez egyrészt azonos gondolkodás-séma kialakulására utal, másrészt az életkori összehasonlítás eredményei arra világítanak rá, hogy különösen a nyolcadikos diákoknál hiányzik a változatosság, a széles skálájú képesség formák ismerete. A kontroll-mérés eredményei megerősítik az első szakaszban körvonalazott jelenségeket, vagyis szükség van az önismereti tevékenységekre a saját képességek felismerését illetően. Annak ellenére, hogy a második mérésben (2014-2015-ös tanévben) résztvevő diákok oktatása már az új tanterv előírásai szerint történt, amely a kompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, az adatok nem tükrözik lényeges változásokat a tanulói gondolkodásban. A sikeres pályaválasztás előkészítésében fontos megtalálni azokat a személyiségjegyeket és képességeket, amelyek alakítása, fejlesztése révén érzelmileg megalapozott, valós önértékelésen alapuló szerepelképzelés alakulhat ki (Szentés 2014).

A pályaválasztás tényezői közül a legfontosabbnak a saját érdeklődést és a képességeket jelölték meg a diákok. Összevetve ezt az önjellemzésekben előforduló képességekkel éles ellentmondás mutatkozik: a diák tudja, hogy fontos, hogy saját képességének megfelelően történjen a szak-, illetve szakmaválasztás, azonban nem ismeri saját képességeit. A képesség sémák kialakulása nélkül nem beszélhetünk kompetenciák tudatosításáról, a képességek fejlesztése nélkül nem beszélhetünk kompetencia séma kialakulásáról. Meggyőződésünk, hogy az iskolának, a pedagógusoknak szerepet kellene vállalniuk a diákok reális önismeretének kialakításában, hiszen ezáltal segíthetnék hatékonyan a tanulók pályaeorientációját.

Az érdeklődési körök önjellemzéseikben előforduló vizsgálatát, a nyolcadikos diákok iskolaválasztása szempontjából különösen fontosnak tartjuk. Az érdeklődéseknek meghatározó szerepe van a pályaválasztási döntés kialakulásában és akkor válhat erősségévé a szak- és szakmaválasztásnak, ha a diákok ismerik a szakmákhoz tartozó érdeklődési köröket, azokat a szakmákhoz kötődően értelmezik, és az érdeklődési körök tisztázásával párhuzamosan képességeiket is megismerik. A sport, tudományok, művészetek, természet, szórakozás, média, idegen nyelvek iránti érdeklődés csoportosításával láthatjuk, hogy a diákok érdeklődési köre szerteágazó és az önjellemzésekben gyakran utalnak erre. A serdülők legfontosabb érdeklődési területe a *sport*. Az egészséges életmód és fejlődés szempontjából ez öröndetes jelenség, hiszen a megváltozott mozgáshiányos életforma ellenére, a diákok számára vonzó a sport. A tanulás, tantárgyak, olvasás (*tudomány*) területén elgondolkodtató eredményeket kaptunk, mivel úgy tűnik, hogy a nyolcadikosok nem mutatnak jelentősebb érdeklődést e terület iránt, és a kontrollmérésnél még kisebb a tudományok iránt érdeklődők aránya. A diákok *természet* iránti szeretete és érdeklődése kiindulópont lehet a tudatos környezeti neveléshez. A nyolcadikosok *művészetek* iránti érdeklődése a pozitív kulturális értékekre való nyitottságra

utal. Az idegen nyelvek iránti érdeklődés nagyon alacsony. A különbség mutatkozik a városi és vidéki életforma, életfeltételek és tanulási lehetőségek között, hiszen a városi gyerekek számára a családok kedvezőbb anyagi feltétele miatt elérhetőbb a számítógép. Feltételezhetően jobban érvényesül a kortárs csoport hatása is, ugyanakkor a különböző művészi rendezvények elérhetőbbek a városi tanulók számára.

A képességek és az érdeklődési körök megnevezése összefügg a tanulmányi eredményességgel. Az átlag feletti tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók magasabb arányban utalnak képességeikre, érdeklődési köreikre, mint az átlagos és az átlagon aluli teljesítményűek. A legjelentősebb különbség a tudományok gyakoriságánál van, a jeles tanulmányi eredményt elérő tanulók utalnak legnagyobb arányban arra, hogy szeretnek elmélyülni egyes tárgyakban, vagy szívesen olvasnak. Nincs különbség a művészetek kedveltségében, vagyis a zene, hangszeren játszás, a tánc, színjátszás, rajzolás szeretete és az iskolai eredményesség között nem találtunk összefüggést.

Az intézményes oktatás feladata, hogy a diákok életkorából fakadó természetes, spontán belső készletet összhangba kell hozni az önreflektív gondolkodás révén felismert önismereti tartalmakkal, mert ez elősegíti a minőségi pályaválasztási döntést.

Az önjellemzésekből kapott adatok azt mutatják, hogy a gyerekek jelentős része gyakrabban utal olyan pozitív érzelmekre, mint a vidámság, öröm és a diákok többsége elégedett önmagával. A régiók közötti összehasonlítással az érzelem és elégedettség kategóriáknál szignifikáns különbséget találtunk: az átmeneti régióra jellemző az érzelmek megfogalmazása, a szórványban az elégedettség kifejezése, és a tömbben az elégedetlenség önmagukkal szemben.

Az érzelmek megjelenítésének régiónkénti különbségei további kutatás tárgyát kell, hogy képezzék: miért magasabb az önmagukkal elégedetlen tanulók aránya a tömbben, miért nevezik meg érzelmeiket gyakrabban az átmeneti régióban élő tanulók, és összességében miből adódnak ezek a különbségek. Ezen kérdések megválaszolására nyelvi - kulturális szempontot szolgálnak a 2011-es vizsgálatunkban (Horváth 2011) kapott eredmények, amelyek szerint az erdélyi magyar és magyarországi diákok szignifikánsan gyakrabban utaltak érzelmi állapotaikra, mint a román diákok. A továbbiakban fontos lenne megvizsgálni, hogy a szórványban élő diákokra milyen hatással van a többségi román kultúra az érzelmek kifejezését illetően.

A városi diákok gyakrabban utaltak pozitív érzelmeikre és az elégedettségre is, míg a vidéki diákok negatív érzelmekre. Feltételezzük, hogy a falun élő és tanuló diákok többnyire abban a hagyományos felfogásban és környezeti hatásban szocializálódnak, amely szerint az érzelmek kifejezése csak a lányok és a gyenge (túl érzékeny férfiak) szokása, vagyis az erős, bátor férfiak csak visszafogottan örvendenek és szomorkodnak. A városi szemléletben ez a

gondolkodásmód fellazult, ezért a tanulók szabadabban (ezáltal gyakrabban) fogalmazzák meg érzéseiket.

A személyiségvonások azonosításával kimutattuk, hogy a tizenéves tanulók a tradicionális, a magyar nemzeti kultúra által kialakított értékrendet követnek, mivel a leggyakrabban említett személyiségvonások a jószívű, kedves, a vicces, szorgalmas, érzékeny, békés, becsületes tulajdonságok. A megnevezett tulajdonságok jelentős részében nem találtunk különbséget régiók és településtípusok szerinti összehasonlításban. Fontos eredménynek tartjuk azt, hogy a tíz év elteltével nem mutatható ki jelentős értékrend változás, hiszen az egyes tulajdonságok gyakorisági értéke változott, de a tulajdonság-struktúra nem. A második szakaszban az *ambíciós, törekvő, kitartó* tulajdonságok magas arányú előfordulásával azt látjuk, hogy a tanulók kezdik beépíteni belső gondolatvilágukba a modern társadalom önérvényesítő értékeit. Hasonlóan gondoljuk, hogy a *vicces* tulajdonság gyakori előfordulása (lányoknál, fiúknál egyaránt), részben a külső környezetből (médiából) átvett magatartásforma, amely a régi szóhasználatnál a vagányság, menő fogalmakkal azonos. A belső értékrend állandóságára utal, az hogy az önérvényesítő, egyéni motiváltságú magatartásformák még nem szárnyalják túl a tradicionális jószívű, kedves, családszerető, becsületes magatartásformákat, és ez erőforrásként, identitásformáló tényezőként hat a tanulók fejlődésére.

Érdemi fejlemény, hogy az önjellemzések vizsgálatok alapján kimutattuk, hogy a személyiségvonások megjelölésében tükröződik az azonos nyelvi – nemzetiségi tudat. A közös emberi értékeket közvetítő mesék, irodalmi alkotások és mindennapi tapasztalatok hatására a különböző régiókban élő, de azonos nemzeti kultúrához tartozó diákok önjellemzéseiben hasonló értékek fejeződnek ki. Ez tükröződik mind a pozitív mind a negatív személyiségvonások megoszlásában.

Jelen vizsgálattal azt a szakmai tevékenységet szeretnénk támogatni, amely a kisebbségi oktatás minőségének és hatékonyságának növelését célozza. Hozzájárulásunkat két fontos vonatkozásban ragadtuk meg: egyrészt a megváltozott környezetben kerestük a megfelelő utakat a tanítási-tanulási folyamatban, másrészt a kisebbségi anyanyelvi oktatás, mint kultúra – és közösségmegtartó szegmens létfenntartásának módjait kutatjuk.

A kutatási tapasztalatainkat összegezve a személyiségjegyekre vonatkozó tartalmak kódolása és feldolgozása jelentette a legnagyobb kihívást. A dolgozatban bemutatott feldolgozás csak egyik lehetősége a személyiségvonás vizsgálatának, azonban úgy értékeljük, az általunk kidolgozott kategóriarendszer alkalmas olyan jelentős objektív jelenségek kimutatására, mint az azonos anyanyelvi kultúra tükröződése az önreflektív gondolkodásban. Az önjellemzésekből kimutatható kulturális-gondolkodásbeli hasonlóság különösen fontos az erdélyi magyar identitástudat formálódása, és a magyar anyanyelvi kultúra átszármaztatása

szempontjából. Meggyőződésünk, hogy ennek az összefüggésnek az ismeretében kidolgozhatók olyan programok, projektek, tevékenységek, amelyek az anyanyelvi minőségi fejlődéssegítő oktatás kialakítását teszik lehetővé.

Az önjellemzés módszere alkalmazható kultúráközi vizsgálatokban is, hiszen érdekes különbségek körvonalazódtak a magyar-román összehasonlító vizsgálatokból is. Az általunk kidolgozott kategória-rendszer használható bármilyen nyitott, vagy félig nyitott énkép-vizsgálat esetében. Az írásos önjellemzés több alkalmazott területen is felhasználható, például a pályaválasztási tanácsadás, egészségre nevelés, a tanulási folyamat optimalizálása.

Kutatásunkban ötvöztük a humanisztikus és kognitív szemléletet. Abból a felismerésből indultunk ki, hogy a gyakorlati nevelői munkában szükség van a diákok megismerésére és a tanulók önismeretének a segítésére, ugyanakkor az empirikus eredmények birtokában tudatosabban lehet ezt tenni. Rendkívül fontos, hogy az empirikus kutatások eredményeit alkalmazni tudjuk a gyakorlati-nevelési munkában. A pedagógiában és a neveléstudományban egyaránt megfogalmazódott az önismereti gondolkodás kialakításának fontossága és a „hogyan valósítsuk meg” konkrét kérdése.

A kiüresedett, bizalmatlan, csupán formai jellegű diák-tanár kapcsolat még sürgetőbbé teszi azon törekvésünket, hogy a pedagógusok figyelembe kell, hogy vegyék az emberi tényezőket az oktatás-nevelési tevékenységükben és a didaktikai helyzetből adódóan fel kell vállalják a tanulókkal való jobb emberi viszonyok rendezését. Odafigyeléssel, őszinte érdeklődéssel enyhíteni lehet mind a tanulók, mind a pedagógusok szempontjából kedvezőtlen oktatási feltételek negatív hatását.

Vizsgálatunk újszerűsége abban mutatkozik meg, hogy a társadalmi jelenségek és az egyén kapcsolatát egy vizsgálati folyamat keretében sikerült tanulmányozni, és kiegyensúlyozott figyelmet szenteltünk a társadalmi, rendszerbeli és az egyén bemutatására.

Kutatásunkkal bizonyítottuk, hogy a tanuló nem csak a teljesítménye szempontjából lehet érdekes az oktatásban dolgozó szakemberek számára, hanem gazdag, minőségi információ tárható fel akkor, amikor a tanulót-, mint fejlődésben levő személyiséget látjuk a maga szűkebb (családi) és tágabb (társadalmi) környezetében. A kisebbségi magyar anyanyelvű tanulók helyzetét feltáró számszerű eredmények hasznosíthatók a kisebbségi oktatásfejlesztési programok kidolgozásában, a kisebbségi minőségi oktatás kialakításában, hatékony pályorientációs tevékenységek megtervezésében. Fontos visszajelzéseként szolgálnak a pedagógusok munkájában, a gyermeknevelő családokban és a magyar nyelvű oktatáshoz való viszonyulásban. A kutatás során kirajzolódó eredményeink a gyakorlati munkában hozzájárulhatnak az oktatás-tanítás folyamat hatékonyságának a növeléséhez, a pedagógusképzésben a kisebbségi oktatásra készülő ismeretbővítéséhez, valamint a

kisebbségi oktatáskutatásban új dimenziókat nyithat meg a kutatásunk sajátos vetületében vizsgált szempontrendszer.

## Summary

The research that constitutes the core of this doctoral thesis attempts to provide answers to the following question: in the era of incessant cultural and social changes, what could be the objectives and the role of minority school education? Our research has analysed the changes occurring in the Romanian education system, highlighting the outcomes and results in one of the segments of this system, namely the schools of the Hungarian minority from Romania.

The most important aim of this thesis is to identify the factors that facilitate the development and performance of minority children learning in their mothertongue. One of our objectives has been to shed light on those personal and system-related factors which may contribute to the improvement of competence-based, facilitative education in mothertongue.

Our thesis presents an empirical research conducted in two phases. The first phase is integrated within the study of essay writing skills, carried out between 2005–2006 on a representative cohort of Hungarian pupils from Romania, enrolled in mothertongue-based classes. The sample's representativity is proven by the fact that the schools included in this research present the same variance in point of school type, school environment and region, as the schools' variance on a national level. The second phase of the study (2014-2015) brought about the application of an extended backup questionnaire, in which we included questions related to the socio-cultural conditions of learning.

Once the research finished, it turned out that despite the integrated and organic nature of public education system in Romania, pupils belonging to ethnic minorities had different learning conditions. Their learning conditions involve a more laborious attitude, as they have more subject matters to study and more exams to pass, therefore they spend more time at school (fact proven by the school documents and by the pupils' responses). They are often forced to shift schools in order to be able to learn in their mothertongue, pupils living in diaspora regions have to travel to school larger amounts of time. The demographic factors affecting school performance (gender, parents' educational attainment, type of settlement, accessibility to school) all concord with the results of previous researches.

One of the most important outcomes of this research is that the subjects we have included in the study acknowledge the importance of learning in their mothertongue, almost 90 % of them intend to continue their studies in Hungarian, almost all of them define themselves as being Hungarian and consider that Hungarian is their mothertongue.

We have demonstrated that the most important factors influencing further education are pupils' own interests and their own abilities, and the parents' proposals and recommendations



come third on the list. The supportive role of families has also proven important, as pupils involve their mothers especially in the process of learning, solving problems and making decisions regarding school. Another essential aspect is that the scale of values embraced by pupils converge towards the more traditional, family-centred and humanistic system of values, as the top virtues pupils have specified are a secure family environment and true friends.

The pupils' self-satisfaction may be associated with their academic performance and the dominance of nuclear family types, as the pupils with poor results or coming from monoparental families are less satisfied with themselves. Our research results also support the view that cultures- in our case the Hungarian culture- may provide pupils with the necessary amount of value supplies. The values of one's own culture are essential in the process of social and personal integration and the culture plays a key role in the development of self-reflective thinking, as pupils living in different regions have shown similar structures of self-characterization and self-image.

The data regarding the position of the minority, Hungarian-speaking pupils may contribute to the development of minority education programs and to designing effective career guidance activities. They constitute, in the same time, a kind of feedback for teachers, families with regard to their attitudes towards education in mothertongue. The research findings outlined in the thesis may contribute to increase the efficiency of the education process, to implement better teacher training programs, adding, in the same time, new dimensions to educational researches in general and minority educational researches in particular.

## Hivatkozott irodalom

Aiken, L. R. 1999. *Personality Assessment Methods and Practices*. Hogrefe & Huber Publishers, USA.

Albert-Lőrincz Márton és Albert-Lőrincz Csanád 2011. *Multikulturalitás és demokrácia*. Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár.

Allport, G. W. 2000. *A személyiség alakulása*. Kairosz Kiadó, Budapest.

Antal László 1976. *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó, Budapest

Babbie, E. 2003. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest

Balogh Katalin és Gergencsik Eszter 1994. *Pedagógiai pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Benkő Zsuzsa, Horváth Zsuzsa és Lukács Judit 2005. A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra* 2004/5, 3-26.

Bodó Barna 1999. *Kultúra, identitás, politika*. Multikulturalizmus és öikuménia, Temesvár. Forrás: <http://bodo.adatbank.transindex.ro>. Letöltés ideje: 2012.10.21.

Bodó Barna – Márton János 2011. *Magyar iskolaválasztás Erdélyben*. [http://bgazrt.hu/dbfiles/blog\\_files/4/0000000294/Bodo%20Barna-Mart%C3%B3n%20Janos%20-%20Magyar%20iskolav%C3%A1laszt%C3%A1s%20Erd%C3%A9lyben.pdf](http://bgazrt.hu/dbfiles/blog_files/4/0000000294/Bodo%20Barna-Mart%C3%B3n%20Janos%20-%20Magyar%20iskolav%C3%A1laszt%C3%A1s%20Erd%C3%A9lyben.pdf) Letöltve: 2014. július 7

Bourdieu, Pierre 1978. *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bourdieu, Pierre 1998. *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. In: Lengyel Gyögy-Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.

Carver, Ch. S. és Scheier, M. F. 2003. *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Chele, G. E. 2010. *Utilizarea îndelungată a calculatorului la copii și adolescenți: factor de risc sau condiție premorbidă*. Universitatea de Medicină și Farmacie “Grigore T. Popa”, Iași , [http://www.umfiasi.ro/atdoc/Doctorate/Teze/Rezumat\\_Chele.pdf](http://www.umfiasi.ro/atdoc/Doctorate/Teze/Rezumat_Chele.pdf). Letöltés ideje: 2011.01.11.

Cole, M. és Cole, Sh. R. 2001. *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Colman, A. M. 2001. *Dictionary of psychology*. Oxford University Press, New York.

Csabai Márta és Erős Ferenc 2000. *Testhatárok és énhatárok. Az identitás változó keretei.* Jószöveg könyvek, Budapest.

Csapó, Benő, Czachesz, Erzsébet, Aurora Liiceanu és Lázár, Sándor (1999): *Being a Minority: Hungarian Adolescents in Transylvania, Romania.* In: *The Adolescent Experience. European and American Adolescents in the 1990s.* Laurence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah-New Jersey-London, 145–165 .

Csata Zsombor 2004. *Iskolázottsági esélyegyenlőségek az erdélyi magyar fiatalok körében. Erdélyi Társadalom 1/2.*

Csata Zsombor, Márton János, Papp Z. Attila, Salat Levente, Péntek János KAB felsőoktatási munkacsoportja 2010. *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai.* Támpontok egy lehetséges stratégiához.

Csepli György 2003. *Szociálpszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi Mihály és Barbara Schneider 2011. *Életre hangolva. A felnőtté válás útvesztői.* Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Damon, W. és Hart, D. 1991. *Self-understanding in childhood and adolescence.* Cambridge University Press.

Denzin, K. N. és Lincoln, Yvonna S. 1994. *Handbook of qualitative reasearch,* Sage Publications.

Diószegi László 1990. *A romániai magyarság története 1919-1940.* In: Süle Andrea és Diószegi László (szerk.): *A romániai magyarság története 1919-1989.* Magyarságkutató Intézet, Budapest.

DiMaggio, Paul J. 1998. *A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A struktúrákban való részvétel hatása az egyesült államokbeli középiskolások jegyeire.* In: Róbert Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Új mandátum Könyvkiadó,* Budapest.

Domokos Orsolya, Hegyi Ildikó, Szlahotka Gödri Orsolya, Fehér Krisztina és Kincses Imola 2005. *Médiahasználati szokások erdélyi falvakban.* In: *A média hatása a gyerekekre és a fiatalokra. III. Nemzetközi Médiakonferencia. Konferenciakötet.* Budapest, 33–37.

Ehmann Bea 2002. *A szöveg mélyén.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Engler Ágnes 2006. *Potenciális demográfiai tartalékok. Fiatalok családalapítási tervei.* In: Juhász Erika (szerk.). *Régió és oktatás. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ,* Debrecen.

Engler Ágnes 2011. *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban.* Gondolat Kiadó, Budapest

Engler Ágnes 2014. *Hallgatói metszetek*. Felsőoktatás Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen.

Engler Ágnes 2015. A család szerepe az eredményes életpálya alakításában. *Kapocs* XIV. évf. 2. sz. 29-38.

Engler Ágnes – Tornyai Zsuzsa 2008. *"Two are better than one?" – Youth's Family Founding Intentions in Accordance with their Religiosity*. In: Pusztai, Gabriella (ed.): Régió és oktatás IV. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development University of Debrecen, 209-217.

Erdei Itala 2003. *Az erdélyi magyar iskoláskorú népesség alakulása*. Educatio

Erikson, E. H. 1991. *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fóris Ferenczi Rita 2007. *Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon*. In: Papp Z. Attila: Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.

Fóris-Ferenczi Rita- Péntek János 2011. *A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re*. In: Barta Csilla, Nádor Orsolya, Péntek János (Szerk.): Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát medencei körkép. Tinta Kiadó, Budapest.

Freud, S. 1971. *Az ősvilági és az én*. In: Buda Béla (szerk.): A pszichoanalízis és modern irányzatai. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Galambos Katalin 2006. *Az általános és személyiséglélektan alapjai*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Gómez-Estern, B. M., Amián J. G., Sánchez Medina, J. A. Marco Macarro, M. J: Literacy and the Formation of Cultural Identity, *Theory Psychology* 2010; 20 (2); 231-250 DOI: 10.1177/0959354309345638, <http://tap.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/2/231>

Gereben Ferenc 2005. Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben [http://terd.unideb.hu/doc/konyv/4/v\\_gereben.pdf](http://terd.unideb.hu/doc/konyv/4/v_gereben.pdf)

Gereben Ferenc 2007. *A határon túli magyarok kulturális identitása (különös tekintettel a tömb- és szórványmagyarságra*. Prominoritate 1/4

Gergely Erzsébet –Emese 2012. *Szövegértés és mikrokörnyezet az erdélyi magyar diákok körében*. In: Pletl Rita (szer.) Anyanyelvoktatás-nyelvi horizontok. Scientia Kiadó, 109-134.

Gergely Erzsébet 2014. Továbbtanulás tervek az erdélyi magyar diákok körében két országos felmérés tükrében. In: Pletl Rita (szerk.). Anyanyelvoktatás. Irányok és törésvonalak. Ábel Kiadó, Kolozsvár. 85-100

Gödri Irén 2004. Ki, mikor és miért lehet bevándorló? A Romániából Magyarországra bevándorolt népesség jellemzői és migrációs motivációi. In: Kiss T. (szerk.) Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben. Kriterion Könyvkiadó, Kolozsvár.

Harangus Katalin 2014. Anyanyelvi kompetenciák: jelen és jövő a mérések tükrében. *Anyanyelvoktatás-irányok és törésvonalak*. Ábel Kiadó, Kolozsvár. 63–82.

Hart, D. és Fegly, S. 1995. Prosocial Behavior and Caring in Adolescence: Relations to Self-Understanding and Social Judgement. *Child Development*, 66. 1346–1359.

Harter, S. Bresnick, Sh., Bouchey, H. A. és Whitesell, N. R. 1997. The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychology*, 9. 835–853.

Hattie, J. 2004. Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model or Self Concept.

<http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-%282004%29.pdf> Letöltés ideje: 2011.09.01, 23:35

Hegedűs Judit (szerk.) 2006. Család, gyermek, társadalom. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadó Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest

Hermann Zoltán 2011. A tanári jellemzők hatása a tanulói teljesítményre. Európai eredmények a TIMSS adatok alapján. Műhelytanulmányok. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet MT-DP-2011/40.

Higgins, T. E. 1987. Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94. 3 sz. 319–340.

Hollósi Hajnalka Zsuzsanna 2011. *A magyar kisebbségi felsőoktatás egy példája. A kolozsvári Babeş- Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata*. Doktori Értekezés, Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola.

Horváth István 2005a. A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések. *Erdélyi Társadalom*, 3. 1. sz. 171-198.

Horváth István 2005b. Változó környezet: állandósuló trendek. In: Horváth, I. (szerk.): *Erdély és Magyarország közötti migrációs folyamatok*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.

Hermann Zoltán 2011. *A tanári jellemzők hatása a tanulói teljesítményre* Európai TIMSS adatok alapján. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet.

Horváth Zsófia Irén 2008. *Serdülő énképének vizsgálata. Az identitás felépülésének folyamata a tanulók írásos önjellemzése alapján*. In. Pletl Rita: *Az anyanyelvoktatás metamorfózisa*. Scientia Kiadó, Kolozsvár. 83–111.

Horváth Zsófia Irén 2010. *Milyen vagyok? Serdülők személyiségjegyeinek vizsgálata önjellemzéseik alapján.* In. Pletl Rita (szerk.): *Az anyanyelvoktatás mozaikja.* Scientia Kiadó, Kolozsvár. 99–131.

Horváth, Zsófia Irén. 2011. *The comparative study of minority and majority adolescents' self-image based on their own self-characterizations. Practice and Theory in Systems of Education,* Volume 6.1. 63–76.

Horváth Zsófia Irén 2012a. A serdülők énkép-összetevőinek vizsgálata kisebbségi és többségi helyzetben élő diákok körében. *Iskolakultúra* 7-8. 20-34.

Horváth Zsófia Irén 2012b. Study of adolescents' multifactorial self-image components based on their own self-characterizations. *Romanian Journal of Applied Psychology*, ISSN 1454-8062

Horváth Zsófia Irén 2014. Írásos önjellemzések vizsgálata tartalomelemzéssel. In. Pletl Rita (szerk.) *Anyanyelvoktatás-irányok és törésvonalak.* Ábel Kiadó, Kolozsvár. 51–61.

Kádár Gabriella és Szarvas Anett 2002. Önismeret a pedagógiai gyakorlatban. In. Vajda Zsuzsanna (szerk.): *Pszichológia és Nevelés.* Pszichológiai Szemle Könyvtár. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kiss Tamás 2010. Támpontok az erdélyi etnikai rétegződési rendszer vizsgálatához I. ProMinorite 3/01 <http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2010/ProMino10-2-01-Kiss.pdf> Letöltve: 2014. szept.1

Kiss Tamás 2010b. támpontok az erdélyi etnikai rétegződési rendszer vizsgálatához II. <http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2010/ProMino10-3-01-Kiss.pdf> Letöltve: 2014. szept.1

Kiss Tamás - Barna Gergő 2012. *Népszámlálás 2011. Erdélyi Magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés.* Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár  
[http://www.ispmn.gov.ro/uploads/ISPMNN\\_WP\\_43-19-04%20BT.pdf](http://www.ispmn.gov.ro/uploads/ISPMNN_WP_43-19-04%20BT.pdf) Letöltve: 2014.08.07

Kiss Tamás – Csata Zsombor 2011. Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben. <http://adatbank.transindex.ro/inchtm.php?akod=342> letöltve: 2014. augusztus 8

Koncz István 2004. Gyermekismereti technikák. In.: Ranschburg Jenő: *Gepárdkölykök.* Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Kósa Éva 2003. Televíziós hatások a serdülőkorúak szocializációjában. *Pszichológia*, 2. 163–190.

Kozma Tamás 2001. *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozma Tamás 2004. Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Társadalom és oktatás. Új Mandátum Kiadó, Budapest

Kozma Tamás 2012 Oktatáspolitikai. Jegyzet, Debrecen-Pécs.

Költő András és Zsíros Emese 2013. Serdülők Lelki Egészsége. A magyar iskoláskorú serdülők mentális egészségének alakulása 2002 és 2010 között. *Educatio* 2013/2 sz. 187-200

Kövári Zolna Katinka 2012. *Az elemisták és általános iskolások tanulási technikái és szövegértési eredményei közötti összefüggések.* In: Pletl (szerk.) Anyanyelvoktatás–nyelvi horizontok, Scientia Kiadó, Kolozsvár. 93-108

Körössy Judit 2002. Az énkép összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In.: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83–101.

Krippendorff, K. 1995. *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Balassi Kiadó, Budapest.

Kulcsár Zsuzsanna 1988. *Személyiség – pszichológia.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Linville, P. W. és Carlston, D. E. 1994. Az én és a szociális megismerés. In: V. Komlósi Annamária és Nagy János (2003 szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség. Szemelvények az én lélektani kutatásának irodalmából.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Manning, P. K. és Cullom-Swan 1994. Narrative, Content, and Semiotic Analysis. In: Denzin, K. N. és Lincoln, Yvonna S. 1994. *Handbook of qualitative research,* Sage Publications

Mandel Kinga 2005. *A román felsőoktatás-politika változásai 1990-2003 között.* Doktori értekezés, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.

Markus, H. 1977. Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal Of Personality And Social Psychology*, **35.** 2 sz. 63–78.

Markus, H. és Nurius, P. 1986. Possible Selves. *American Psychologist*, **41.9** sz. 954–969.

Markus, H. és Cross, S. 1990. A személyközi én. In: V. Komlósi Annamária és Nagy János (2003 szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség. Szemelvények az én lélektani kutatásának irodalmából.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Markus, H. R. és Kitayama, Sh. 1991. Culture and Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, **98.2** sz. 224–253.

Marsh, H. W. és Shavelson, R. 1985. Self-Concept. It's Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologie*, **20.3.** sz. 107-123.

Marsh, H. W. 1989. Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, **81.3** sz. 417–430.

Marsh, H. W és Kit Tai Hau 2003. Negative Effects of Academically Selective Schools on Academic Self –Concept: Cross Cultural Comparitions of Australian Results with those in 26 Countries. Paper presented at *NZARE AARE*, Auckland, New Zealand.

Marsh, H. W., Parada, R. H. és Ayotte, V. 2003. Multidimensional Vs. Unidimensional Perspectives of Self-Concepts in Adolescent Mental Health, Paper presented at *NZARE AARE*, Auckland, New Zealand November 2003

Marsh, H. W. 2005. Big Fish Little Pound Effect on Academic Self-concept: Cross-cultural and Cross-Disciplinary Generalizability. *AARE Conference Paper*.

Márton János 2007. *A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője*. In: Papp Z. Attila: Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda

Márton János - Erdei Itala 2007. *Romániai magyar kistérségi hálózatok. Működés és jövőkép*.

Montemayor, R. és Eisen, M 1977. The Development of Self-Conceptions from Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology*, **13**. 4 sz. 314–319

Nagy F. István 2000. Romániai Magyar Közoktatás az ezredfordulón. In: Kisebbségi oktatáspolitikai Romániában . *RMDSZ Ügyvezető Elnökség* , Kolozsvár 26-29

Nagy József 1994. Én (tudat) és pedagógia. *Magyar pedagógia*, **1-2sz.** 3-26

Nagy József 1995. Segítés és pedagógia: Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, **3-4.** 157–200.

Nagy József 1996. *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Nagy József 2000/2002. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József 2010a. A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra* 7–8. sz. 3–21.

Nagy József 2010b. *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nicolinia, P., Cherubinina, L. és Bomprezzib, M. 2010. Self report and self image: a study on a sample of Italian adolescents, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2. 895–901, available online at [www. sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

Ogilvie, D. M. 1987. A nem kívánt én : a személyiségkutatás elhanyagolt változója. In. V. Komlósi Annamária és Nagy János (2003 szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség. Szemelvények az én lélektani kutatásának irodalmából*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.



- Osterweggel, A. és Oppenheimer, L. 1993. *The self-system. Developmental Changes Between and Within Self-concepts*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey
- Papp Z. Attila (szerk.) 2007. *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda
- Pataki Ferenc 1986. *Identitás, Személyiség, Társadalom*. Akadémiai Székfoglaló, Budapest.
- Pataki Ferenc 2001. Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában. In: *Élettörténet és identitás*. Osiris, Budapest. 225-309.
- Pataki Ferenc 2002. *Identitás – Személyiség - Társadalom*. In: Lengyel Zsuzsanna. *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc 2004. *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Pallas-Akadémia, Csíkszereda
- Péntek János 2006. *Önálló mozgástér és annak hiánya a romániai magyar oktatásban: a pedagógusképzés helyzete*. [http://adatbank.ro/adatbank\\_uj/index\\_termeszet.php?k=56](http://adatbank.ro/adatbank_uj/index_termeszet.php?k=56)  
Kisebbségkutatás 15/ 2: 219–228.
- Péter Lilla 2006. *Reform és visszhangok. A romániai közoktatási reform fogadtatása a romániai magyar pedagógusok körében*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
- Pikó Bettina 2005a. Középisikolás diákok szabadidő struktúrája, értékattitűdjei, és egészségmagatartása. *Szociológiai Szemle* 2. 88-99
- Pikó Bettina 2005b. *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pletl Rita 1997. *Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról*. Infopress Rt. Székelyudvarhely
- Pletl Rita 2001. *Iskolai eredménymérések*. Tájékoztató. Lyra Könyvkiadó, Marosvásárhely
- Pletl Rita 2008. *Az anyanyelvoktatás metamorfózisa*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- Pletl Rita 2011. *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Pletl Rita 2012. *Az anyanyelvoktatás nyelvi horizontjai*. Scientia Kiadó, Kolozsvár
- Pletl Rita 2014a. Az anyanyelvi képességvizsgálatok alakulástörténete. In: Pletl Rita (szerk.) *Anyanyelvoktatás: Irányok és törésvonalak*. Ábel Kiadó, Kolozsvár. 9-50
- Pletl Rita 2014b. *Kulturális mintázatok a tizenévesek szövegműveiben*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Pletl Rita 2015. *Oktatás- és neveléstudomány*. In: Péntek János, Salat Levente és Szikszai Mária: Magyar Tudományosság Romániában 2002-2013 között II.Kötet, MTA Kolozsvári Akadémiai Bizottság, Ábel Kiadó Kolozsvár. 389-426

Pusztai Gabriella 2004 *Iskola és közösség. Felekezeti iskolák az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pusztai Gabriella 2005. Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio* 3:14 , 534-553.

Ranschburg Jenő 1993. *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat Kiadó Budapest.

Raport privind implementarea a cartei a limbilor regionale. Capitolul Inatamint pg.69-116  
[www.edrc.ro/docs/docs/carta/Raport-Carta-Capitol-Invatamint-final-cu-coperta.pdf](http://www.edrc.ro/docs/docs/carta/Raport-Carta-Capitol-Invatamint-final-cu-coperta.pdf)

Recensământul populației 2011: rezultate preliminare Tab.5.Populația stabilă după limba maternă. <http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2012/08/TS5.pdf>

Róbert Péter (szerk.) 1991. Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. *Szociológiai Szemle* 1. sz. 59-85.

Roulston, K. 2010. Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research* vol. 10(2) 199–228. <http://qrj.sagepub.com>

Sallay Hedvig és Münnich Ákos 1999. Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar Pedagógia* 99. 2. sz. 157–174.

Sallay Hedvig 2001. A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott pszichológia* 1. sz. 15–28.

Sandu, Dumitru 1984. Fluxurile de migrație în Romania. Editura Academiei RSR, București.

Sárkány Mihály 1989. Az identitás kutatása az angol és az amerikai szociál- és kulturális antropológiában. In: Váriné Szilágyi I. (szerk.): *Az identitás kettős tükrében*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest.

Serfőző Mónika - Somogyi Mónika 2004. *Az iskola mint szervezet*. In: N.Kollár Katalin- Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest

Somlai Péter és Tóth Olga 2002. A házasság és a család változásai az ezredforduló Magyarországon. *Educatio* 2002/ 3 sz. 339-348.

Solyosi Katalin 2004. A családi szocializáció jellemzői. In: N.Kollár Katalin- Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak* Osiris Kiadó, Budapest

Stark Gabriella 2013. Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. *Educatio* 2012/1 sz. 133-139.

Süle Andrea 1990. Történeti áttekintés. Süle Andrea és Diószegi László (szerk.): *A romániai magyarság története 1919-1989*. Magyarságkutató Intézet, Budapest.

Szabolcs Éva 2004. Tartalomelemzés. In. Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2008): Az énképet vizsgáló SDQI kérdőív hazai adaptációja (előadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók, 328.

Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: Definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 119–147.

Szentes Erzsébet 2010. Életpálya-elképzelések és karrierhez rendelt értékek a 12.osztályosok körében. In. Pletl Rita (szerk.): *Az anyanyelvoktatás mozaikja*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.131–144.

Szentes Erzsébet 2014. A szak- és intézményválasztást befolyásoló tényezők vizsgálata, a felsőfokú képzés szerepe a szakmai szocializáció folyamatában. In. Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás-irányok és törésvonalak*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.101–109.

Széll Krisztián 2014. *Az oktatási eredményesség iskolai vetületei*. Educatio folyóirat XXIII. évf. 2014/2. 336-343

Szikszai Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó, Budapest

Szító Imre és Orosz Judit 1995. *Az iskolai énkép a serdülőkorban*. Budapest, [http://www.szitoimre.com/doc/12\\_enkep.pdf](http://www.szitoimre.com/doc/12_enkep.pdf), letöltés ideje 2012.01.31

Tókos Katalin 2005. Serdülőkori önismeret az elméleti empirikus kutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 55. 10. sz. 42–59.

Tókos Katalin 2006. Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle* 59.48-60p.

Tókos Katalin 2009 *Serdülők önmagukról alkotott képe narratív megközelítésben*. Doktori értekezés. ELTE, Budapest.

Tringer László 2004. *A gyógyító beszélgetés*. Semmelweis Orvostudományi Egyetem Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ, Budapest.

Vajda Zsuzsanna 1996. Az identitás külső és belső forrásai. In: Erős Ferenc (szerk.) *Azonosság és különbözőség*. Scientia Humana, Budapest.

Vajda Zsuzsanna 2005. Intézmények szerepe a gyermeknevelésben. In. Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Vajda Zsuzsanna-Kósa Éva 2005. *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest

Vajda Zsuzsanna 2006. *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.

Vaskovics László 2002. A család fejlődése Európában. *Educatio* 2002/ 3 sz. 349-365.

Veres Valér 1997. A Kovászna és Kolozs megyei magyarok kisebbségi identitástudatának néhány vonása. *Régió - Kisebbségtudományi szemle*, Budapest, 3-4/1997.

Veres Valér 2000. Az erdélyi magyarok és románok közösségi identitása a társadalmi struktúra tükrében. *Szociológiai Szemle* 2000/4

Veres Valér 2004. A kárpát-medencei magyar fiatalok életeseeményei, társadalmi-gazdasági helyzete és közérzete. *Erdélyi Társadalom*, 2. 2. sz. 25–58.

Veres Valér 2007. Társadalmi kapcsolathálóok Erdélyben a nemzeti hovatartozás kontextusában. *Szociológiai Szemle*, 2007/1-2:47-70.

Veres Valér 2015. *Népességszerkezet és nemzetiség. Az erdélyi magyarok demográfiai körképe a 2002. és 2011. évi romániai népszámlálás tükrében*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó

Vikár György 1980. *Az ifjúkor válságai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

V. Komlósi Annamária és Nagy János (2003 szerk.): *Énelméletek. Személyiség és egészség. Szemelvények az én lélektani kutatásának irodalmából*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

V. Komlósi Annamária 2002. *Nem vagy egyedül*. Osiris, Budapest.

Watt, H. M. G. ( 2004): Development of Adolescents' Self-Perceptions, Values, and Task Perceptions According to Gender and Domain in 7<sup>th</sup>- through 11<sup>th</sup>-Grade Australian Students. *Child Development*, **75**. 5. sz. 1556–1574.

Zlate, M.( 2004): *Eul si personalitatea*. Editura Trei, Bucuresti

## **Internet források**

1. Az Országos Oktatási Minisztérium honlapja : [www.edu.ro](http://www.edu.ro)
2. Guvernul României: [www.guv.ro](http://www.guv.ro) Letöltés ideje: 2014.07.14.
3. A Maros megyei Tanfelügyelőség honlapja: <http://www.edums.ro/>
4. <http://www.iskolakveszelyben.ro/>

## Tanulmányok folyóiratokban, konferenciakötetekben, tanulmánykötetekben

1. Horváth Zsófia Irén 2015. A tanárképzős diákok tanárképe. In: Pletl Rita (szerk.): Anyanyelvoktatás: A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete. Ábel Kiadó, Kolozsvár, ISBN 978-973-114-210-4, 89-96.
2. Horváth Zsófia Irén 2014. Írásos önjellemzések vizsgálata tartalomelemzéssel. In: Pletl Rita (szerk.) Anyanyelvoktatás- Irányok és törésvonalak. Ábel Kiadó Kolozsvár, ISBN 978-973-114-190-9, 51-60.
3. Horváth Zsófia Irén 2014. Énkép és mentális egészség. In: Albert-Lőrincz Márton (szerk.) Az egészség társadalmi értéke. Pszichoszociológiai írások” Scientia Kiadó, Kolozsvár, , ISBN: 978-973-1970-84-4 (973-1970-84-3), 39-49.
4. Horváth Zsófia Irén 2014. Énkép és mentális egészség. In: Albert-Lőrincz Márton (szerk.) Az egészség társadalmi értéke. Pszichoszociológiai írások” Scientia Kiadó, Kolozsvár, ISBN: 978-973-1970-84-4 (973-1970-84-3), 39-49.
5. Horváth Zsófia Irén 2013. Erdélyi magyar serdülők önjellemzésének vizsgálata In: Párbeszédék kultúrája Gdasktól Oszakáig: VII. Nemzetközi Hungarológia Kongresszus szekcióelőadásai, Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár. ISBN: 978-606-8145-41-9, 182-201
6. Horváth Zsófia Irén 2012. A serdülők énképösszetevőinek vizsgálata kisebbségi és többségi helyzetben élő diákok körében. *Iskolakultúra*, 7-8. sz 20-34.
7. Horváth Zsófia Irén 2012. Study of adolescents’ multifactorial self-image components based on their own self-characterizations. *Romanian Journal of Applied Psychology, Volume 14 Issue 2, 53-61 pg*, ISSN 1454-8062
8. Horváth Zsófia Irén 2012. Serdülők preferenciái: a televízió és számítógép kedveltsége. In. Tőkés Gyöngyvér, Sántha Ágnes (szerk.): *Új média, médiakonvergencia - kulturális változások*.
9. Horváth Zsófia Irén 2012. Személyiségtulajdonságok felismerése adott szöveg értelmezése alapján. In: Pletl Rita (szerk.): *Az anyanyelvoktatás horizontjai*. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 61-75.
10. Horváth Zsófia Irén 2011. The comparative study of minority and majority adolescents’ self-image based on their own self-characterizations. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6. 1. sz 63-76.
11. Horváth Zsófia Irén 2010a. Milyen vagyok? Serdülők személyiségjegyeinek vizsgálata önjellemzéseik alapján. In: Pletl Rita (szerk.): *Az anyanyelvoktatás mozaikja*. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 99-130.

12. Horváth Zsófia Irén 2010b. Az erdélyi magyar serdülők énképének vizsgálata a társadalmi-kulturális változások tükrében, In: Ladislav Baráth, Ildiko Viczayová (szerk.) *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért, Neveléstudományi szekció*, Konstatntin Filozofus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 87-98.
13. Horváth Zsófia Irén 2010c. Serdülők testképe az új médiahatások tükrében. Kisiskolások és serdülők énképének vizsgálata. In Ármeán Otília és Gagy József (szerk): *Új média és kommunikatív magatartás*, Scientia Kiadó, Kolozsvár, 167-180.
14. Horváth Zsófia Irén 2008. Serdülők énképének vizsgálata. Az identitás felépülésének folyamata tanulók írásos önjellemzése alapján. In: Pletl Rita (szerk.): *Az anyanyelvoktatás metamorfozisa*. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 83 – 111.

### **Konferenciákon való részvétel (előadások):**

Horváth Zsófia Irén 2015. Tanárképzős hallgatók tanári pályával kapcsolatos nézetei. „Teacher Education in Central and Eastern Europe” Nemzetközi Konferencia, 18-20 June, Debrecen

Horváth Zsófia Irén 2015. Tulajdonságok megnevezése az általános iskolások önportréiban. V. transzlingvisztikai Konferencia-Sapientia EMTE, május 27-29, Marosvásárhely

Horváth Zsófia Irén 2014. Humán értékek a serdülők önjellemzéseiben. „Határtalan pszichológia” A Magyar Pszichológiai Társaság XXIII. Országos Tudományos Naggyűlése, Marosvásárhely, 2014 május 15-17

Horváth Zsófia Irén és Tar Andrea 2013. Graduate students’ information regarding their career choice – The necessity of career guidance among graduate students. 6<sup>th</sup> International Conference for Theory and Practice in Education. Komárno, Slovakia, 10-11 June, 2013

Horváth Zsófia Irén 2013. *Kit tanítunk? Serdülők írásos önjellemzéseinek vizsgálata*. Minőség és versenyképes tudás - Neveléstudományi konferencia, Kolozsvár, április 19-20.

Horváth, Zsófia Irén és Erdei, Ildikó 2012. *The importance of primary school students’ self-knowledge in the first, sensitive period of career choice (paper)*. 5<sup>th</sup> International Conference for Theory and Practice in Education. June 14-16, 2012 in Miskolc.

Horváth Zsófia Irén 2012. *Személyiség tulajdonságok felismerése adott szöveg értelmezése alapján (előadás)*. X. Pedagógiai Értékelési Konferencia - Szeged, 2012. április 25-28.

Horváth, Zsófia Irén 2011. *The comparative study of minority and majority adolescents’ self-image based on their own self-characterizations (paper)*. 4<sup>th</sup> International Conference for Theory and Practice in Education. June 9-11, 2011, Budapest.

Horváth Zsófia Irén 2011. *Erdélyi magyar serdülők önjellemzésének vizsgálata. Különböző életszakaszokon átívelő folyamatvizsgálat a tanulók írásos dokumentumai alapján (előadás)*. VII. Nemzetközi Hungarológia Kongresszus – Kolozsvár, 2011. augusztus 22-28.

Horváth Zsófia Irén 2010. *Erdélyi serdülők önjellemzésének vizsgálata a társadalmi-kulturális változások tükrében (poszter)*. A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Tudományos Nagygyűlése - Pécs, 2010. május 27-29.

Horváth Zsófia Irén 2010. *Az erdélyi magyar serdülő diákok énképének vizsgálata a társadalmi, kulturális változások tükrében (előadás)*. „Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért” Nemzetközi konferencia az 50 éves nyitrai magyar pedagógusképzés tiszteletére - Nyitra, 2010. április 28-29.

Horváth Zsófia Irén 2009. *Az erdélyi serdülő diákok énképének vizsgálata önjellemzéseik alapján (előadás)*. VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia - Szeged, 2009. április 24-25.

Horváth Zsófia Irén 2009. *Serdülő diákok személyiségjegyeinek vizsgálata önjellemzéseik alapján (előadás)*. Kolozsvári Akadémiai Bizottság Tudományos ülése - Marosvásárhely, 2009. október 31.

Horváth Zsófia Irén 2008. *Az erdélyi serdülő diákok személyiségének vizsgálata önjellemzéseik alapján (poszter)*. VIII.Országos Neveléstudományi Konferencia- Budapest, 2008. november

Horváth Zsófia Irén 2008. *Az identitás felépülésének folyamata a tanulók írásos önjellemzései alapján (előadás)*. A Magyar Pszichológiai Társaság XVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése - Nyíregyháza, 2008. május.

Horváth Zsófia 2007. *Hitelesség – méltóság-teljesség az önépítésben, a választott értékek tükrében- különböző életszakaszokon átívelő folyamatvizsgálat a tanulók írásos dokumentumai alapján (előadás)*. I. Erdélyi Relaxációs és szimbólumterápiás kongresszus – Marosvásárhely, 2007. július 12-14.



## Ábrák jegyzéke

1.1. ábra A kisebbségi közoktatási rendszerben tanuló diák társadalmi és kulturális környezetének modellje .....	12
4.1. ábra Az énkép típusai .....	69
6.1. ábra. Erdély megyéi – Régiók szerinti ábrázolás Románia és Erdély területén .....	121
7.1.1. ábra A tanulók beszélt nyelve barátokkal, szomszédokkal régióként .....	127
7.1.2. ábra Apa iskolai végzettsége régióként .....	129
7.1.3. ábra Anya iskolai végzettsége régióként .....	130
7.1.4. ábra A család típusa régiók szerint .....	131
7.2.2.1. ábra A pályaválasztást befolyásoló tényezők .....	150
7.3.2.1. ábra Kapcsolat családtagokkal, osztálytársakkal és tanárokkal.....	156
7.3.2.2. ábra Milyen gyakran végzed a következő tevékenységeket .....	158
7.3.2.3. ábra Milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket a megnevezett személyekkel .....	159
7.3.2.4. ábra Értékpreferenciák összesen.....	161
8.1. ábra A képességformák gyakorisága – 1. szakasz.....	170
8.2. ábra Képességek gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint - 1. szakasz .....	172
8.3. ábra. Képességek régióként – 2. szakasz .....	173
8.4. ábra Képességek gyakorisági eloszlása 1. és 2. szakasz .....	174
8.5. ábra Érdeklődési területek- 1. és 2. szakasz .....	176
8.6. ábra Érdeklődési területek nemenként – 2. szakasz .....	180
8.7. ábra A képességek, érdeklődés és iskolai teljesítmények közötti kapcsolat – 2. szakasz.....	180
8.8. ábra Érzelmek, elégedettség gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint – 1. szakasz.....	184

## Táblázatok jegyzéke

2.1. táblázat: Az oktatási törvénytervezetek és törvények összevetése .....	15
2.2. táblázat A 10 év fölötti népesség iskolai végzettsége Romániában összesen és a magyar nemzetiségű népesség körében, százalékban, 2002 és 2011 .....	28
2.3. táblázat A 10 év fölötti népesség iskolai végzettsége, nemenként, nemzetiség szerint százalékban, 2011 .....	28
2.4. táblázat A 10 év fölötti romániai magyar népesség iskolai végzettsége településtípus szerint, százalékban 2011 .....	29
2.5. táblázat: A beiskolázottak eloszlása iskolai szinteken és nemenként, százalékban, 2011 .....	31
2.6. táblázat Óvodások és iskolások száma .....	31
2.7. táblázat Beiskolázási adatok (Murvai 2004-es összesítése alapján).....	32
2.8. táblázat Magyar nyelvű beiskolázottak az oktatás nyelve szerint, 2011 .....	33
3.1. táblázat Románia gazdasági mutatói 2003-2012 között.....	45
3.2. táblázat A gazdaságilag aktív népesség aránya nemek és településtípus szerint, nemzetiségenként, 2002, 2011 (Veres 2015.....	47
3.3. táblázat A romániai és a magyar foglalkoztatott népesség eloszlása foglalkozási főcsoportok szerint százalékban, 2002, 2011 .....	48
3.4. táblázat A foglalkoztatott népesség megoszlása foglalkozási főcsoportok, településtípus és nemzetiség szerint százalékban, 2011 .....	49
3.5. táblázat Teljes termékenységi arányszámok, Románia és a romániai magyar nemzetiségűek, 1997, 2002, 2011 .....	51
4.1. táblázat. Énelméleti irányzatok rendszerezése .....	76
5.1. táblázat A tartalomelemzés által vizsgálható témák és tudományterületek (Krippendorf, 1994 alapján .....	98
5.2. táblázat Énkép-vizsgálatok – összefoglaló .....	108
6.1. táblázat A vizsgálat időbeli strukturálása .....	109
6.2. táblázat. A minta -1. szakasz .....	121
6.3. táblázat A vizsgálati minta – 2. szakasz .....	122
6.4. táblázat A vizsgálati minta megyék szerinti megoszlása .....	123
7.1.1. táblázat A tanulók nemzetiségi- és anyanyelvi hovatartozása önbevallás alapján régióként .....	125
7.1.2. táblázat A tanulók beszélt nyelve a családban, a rokonságban régióként .....	125

7.1.3. táblázat A család típusa a szülők iskolai végzettsége szerint .....	132
7.2.1.1. táblázat Az iskola típusa régióként és az iskola településtípusa szerint .....	134
7.2.1.2. táblázat Tankönyv-ellátottság és használat régióként .....	135
7.2.1.3. táblázat Tanári fluktuáció régióként .....	137
7.2.1.4. táblázat Az iskolába jutás módja .....	138
7.2.1.5. táblázat Távolság az iskola és a lakóhely között .....	139
7.2.1.6. táblázat Iskolaváltás.....	140
7.2.1.7. táblázat Tanulói eredményesség százalékban .....	141
7.2.1.8. táblázat Iskolában töltött idő régióként, az iskola településtípusa szerint, az iskola típusa szerint .....	142
7.2.1.9. táblázat Iskolán kívüli tanulás időtartama régióként, az iskola településtípusa, iskola típusa, nemek, lakhely településtípusa szerint .....	143
7.2.1.10. táblázat Ki tanul a diákkal iskolán kívül? – régióként (átlag értékek.....	144
7.2.1.11. táblázat Kapcsolat családtagokkal, tanárokkal, osztálytársakkal .....	145
7.2.1.12. táblázat Milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket a megnevezett személyekkel?.....	147
7.2.2.1. táblázat Iskolaválasztás 8. osztály elvégzése után régióként, iskola típusa, nemek, az állandó lakhely, lakhely a tanévben függvényében .....	148
7.2.2.2. táblázat Továbbtanulási nyelv .....	149
7.2.2.3. táblázat Hol szeretne élni és dolgozni a jövőben .....	151
7.3.1.1. táblázat A családban előforduló problémák gyakorisága régióként és az állandó lakhely szerint .....	153
7.3.1.2. táblázat Családi javak régióként és az állandó lakhely szerint.....	154
7.3.1.3. táblázat Családi javak index régióként, állandó lakhely szerint .....	154
7.3.1.4. táblázat Családi javak index a szülők iskolai végzettsége szerint .....	155
7.3.2.1. táblázat Értékpreferenciák régióként .....	162
8.1. táblázat Az eredmények bemutatásának dimenziói .....	164
8.2. táblázat. A fizikai szelf kategória gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint – 1. szakasz .....	166
8.3. táblázat Külső tulajdonságok gyakorisága – 2. szakasz .....	167
8.4. táblázat A képességek gyakorisági eloszlása évfolyamok és nemek szerint – 1. szakasz.....	171
8.5. táblázat Az érdeklődés gyakorisági eloszlása régiók szerint -1. szakasz .....	176
8.6. táblázat Az érdeklődés gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint – 1. szakasz.....	178
8.7. táblázat Az érdeklődés gyakorisági eloszlása nemek szerint – 1. szakasz.....	178

8.9. táblázat Érdeklődési területek régióként -2. szakasz .....	179
8.10. táblázat Az érzelmek és elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása – 1. és 2. szakasz.....	182
8.11. táblázat Érzelmek, elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása régiók szerint- 1. szakasz.....	182
8.12. táblázat Az érzelem kategória gyakorisága eloszlása – 2. szakasz .....	185
8.13. táblázat Érzelmek, elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása régiók szerint- 1. szakasz .....	185
8.14. táblázat Az érzelmek gyakorisága a tanulmányi eredményesség és családszerkezet függvényében, százalék – 2. szakasz.....	186
8.15. táblázat Az elégedettség gyakorisága a tanulmányi eredményesség és családszerkezet függvényében – 2 szakasz .....	186
8.16. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása évfolyamok szerint – 1. szakasz .....	191
8.17. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása nemek szerint – 1. szakasz .....	192
8.18. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása nemek szerint – 2. szakasz .....	194
8.19. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása 1. és 2. szakasz .....	195

## Mellékletek jegyzéke

1. számú melléklet Oktatásügyi Miniszterek <sup>58</sup> 1989 december - 2015 május között .....	236
2. számú melléklet A Maros Megyei Tanfelügyelőség organigramja .....	237
3. számú melléklet A romániai köz- és felsőoktatás szerkezeti felépítése .....	238
4.a számú melléklet: M.4.1. ábra Marsh – Shavelson (1985) hierarchikus énfogalom modellje... ..	239
4.b. számú melléklet Új kötél modell .....	240
5. számú melléklet M5.1. ábra Az éntudat hipotetikus tartalmi szerveződése (Nagy, 1994, 2000, 2010 .....	241
6. számú melléklet Körlevél 2005-2006-os tanévben .....	242
7. számú melléklet Feladatlap V. osztály számára (2005-2006-os tanév .....	244
8. számú melléklet Feladatok VIII. osztályszámára (2005-2006-os tanév) .....	245
9. számú melléklet Feladatok VIII.osztály számára (2014-2015-ös tanév) .....	247
10. számú melléklet Nyolcadikos lány önjellemzése .....	254
11. számú melléklet Nyolcadikos fiú önjellemzése .....	255
12. számú melléklet Személyiségvonás kategóriák .....	256
13. számú melléklet Az önjellemzések tartalmi kategóriái (Sallay-Münich 1999, saját kategóriák 2014) .....	258
14. számú melléklet Résztvevő iskolák jegyzéke 2005-2006-os tanév .....	259
M7.1.1. táblázat Településtípus iskola, állandó lakhely régióként .....	261
M7.1.2. táblázat Lakhely tanév közben régióként, százalékban .....	261
M7.1.3. táblázat Családszerkezet régióként és állandó lakhely szerint.....	261
M7.2.1.1. táblázat Az oktatási intézménybe történő eljutás időráfordítása.....	261
M7.2.1.2. táblázat Az iskolán kívüli tanulás mennyisége a szülők iskolai végzettsége szerint .....	262
M7.2.1.3. táblázat Kivel tanul a diák otthon?.....	262
M7.2.1.4. táblázat Milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket a tanárral régióként .....	263
M7.2.1.5. táblázat Milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket a tanárral az iskolai eredményesség függvényében .....	263
M7.3.1. ábra Családi javak index a szülők iskolai végzettsége függvényében .....	264

<sup>58</sup> <http://www.acsoare.com/2013/02/ministrii-educatiei.html>

M7.3.1. táblázat Értékpreferenciák régióként .....	264
M8.1.1. táblázat. A fizikai szelf kategória gyakorisági eloszlása nemek szerint – 1. szakasz .....	265
M8.1. ábra Az érzelmek és elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása – 1. és 2. szakasz .....	265
M8.2. táblázat Érzelmek, elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása évfolyamok és nemek szerint – 1. szakasz .....	266
M8.2. ábra Az elégedettség kategória gyakorisága eloszlása régióként – 2. szakasz .....	266
M8.3. ábra Az érzelem kategória gyakorisága eloszlása nemek, településtípus szerint-2. szakasz.....	266
M8.3. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása régiók szerint – 1. szakasz ....	267
M8.4. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása régióként – 2. szakasz .....	268

## MELLÉKLETEK

### 1. számú melléklet OKTATÁSÜGYI MINISZTEREK <sup>59</sup> 1989 december - 2015 május között

	NÉV	IDŐSZAK	IDŐTARTAM
1	Mihai ȘORA	30 dec.1989-28 június 1990	6 hó
2	Gheorghe M. ȘTEFAN	28 június 1990-16 október 1991	15,5 hó
3	Mihail GOLU	16 október 1991 -19 november92	13 hó
4	Liviu MAIOR	19 november 1992 -11 december 1996	49 hó
5	Virgil PETRESCU	12 december 1996-5 december 1997	12 hó
6	Andrei MARGA	5 december 1997 – 28 december 2000	37 hó
7	Ecaterina ANDRONESCU	28 december 2000- 19 június 2003	27 hó
8	Alexandru ATHANASIU	19 június 2003- 28 december 2004	18,5 hó
9	Mircea MICLEA	29 december 2004-10 november 2005	10,5 hó
10	Mihail HĂRDĂU	10 november 2005-5 április 2007	17 hó
11	Cristian ADOMNIȚEI	5 április 2007 – 6 október 2008	18 hó
12	Anton ANTON	6 december 2008 – 22 december 2008	0,5 hó
13	Ecaterina ANDRONESCU	23 december 2008- 1 október 2009	9 hó
14	Emil BOC -interimar	2 október 2009 – 23 december 2009	3 hó
15	Daniel FUNERIU	23 december 2009 -9 február 2012	25,5 hó
16	Cătălin BABA	9 február 2012-7 május 2012	3 hó
17	Ioan MANG	7 – 15 május 2012	0,25 hó
18	Liviu POP- interimar	15 május -2 július 2012	1,5 hó
19	Ecaterina ANDRONESCU	2 július -20 december 2012	5,5 hó
20	Remus PRICOPIE	21 december 2012 –2014 március	24 hó
21	Mihnea Costoiu	2014 március – 2014 decemeber	6 hó
22	Sorin Mihai Campeanu	2014 december 18	folymatban

- 25 év alatt 22 tanügyminisztere volt Romániának, az átlag munkaidőtartam 1,5 év, de van aki csak egy hetet dolgozott.

- 2012-ben 6 tanügyminiszter váltotta egymást

<sup>59</sup> <http://www.acsoare.com/2013/02/ministrii-educatiei.html>



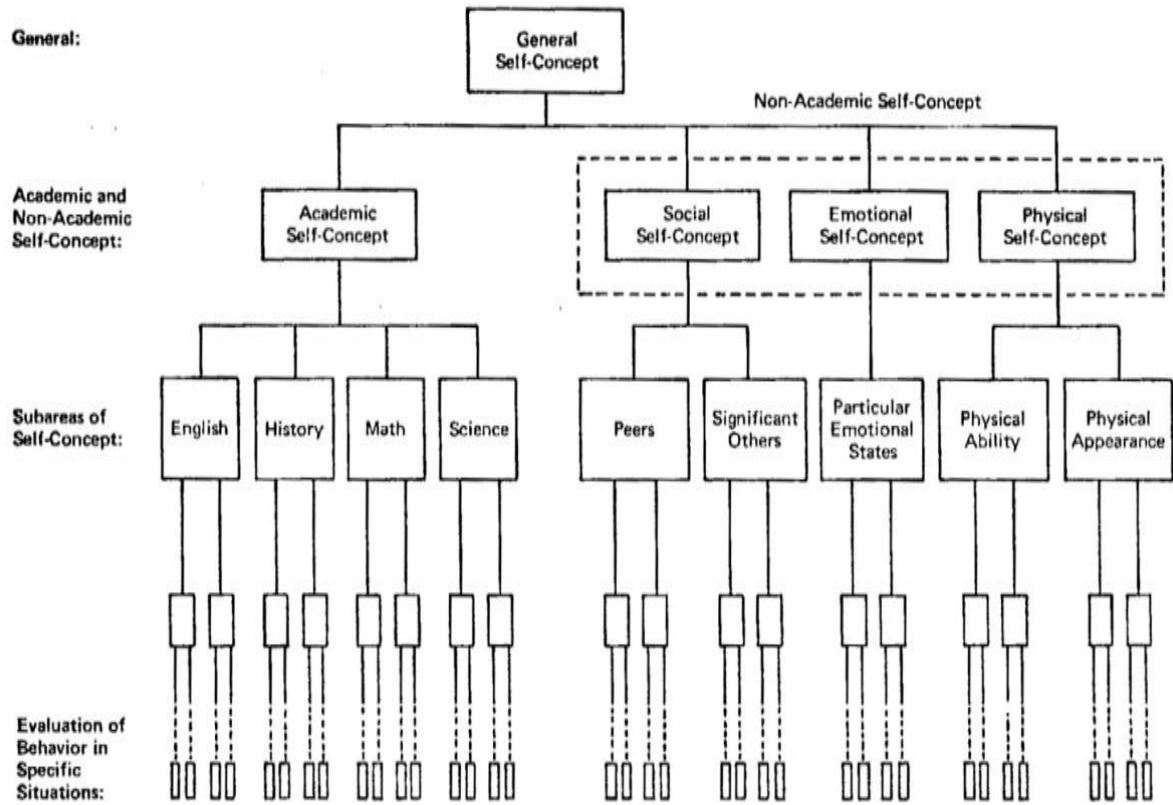


### 3. számú melléklet A romániai köz- és felsőoktatás szerkezeti felépítése

Életkor (megközelítőleg)	Osztály/csoport	Oktatási szakaszok	
		Felsőoktatás	
		Posztliceális oktatás	Posztliceális képzés
19	<b>XIII</b>	A líceum felső szakasza	Felső középfokú oktatás
18	<b>XII</b>		
17	<b>XI</b>		
16	<b>X</b>	A líceum alsó szakasza/ Vokacionális és szaklíceumi oktatás	Alsó középfokú oktatás
15	<b>IX</b>		
14	<b>VIII</b>		
13	<b>VII</b>		
12	<b>VI</b>		
11	<b>V</b>	Gimnáziumi szakasz	
10	<b>IV</b>		
9	<b>III</b>		
8	<b>II</b>		
7	<b>I</b>		
6	Előkészítő osztály	Iskola előkészítő szakasz	Elemi szakasz
5	Nagycsoport	Előkészítő szakasz	
4	Középcsoport		
3	Kiscsoport		

*Forrás:* Fóris –Ferenczi Rita (2008) alapján A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelélmélet. Ábel Kiadó, Kolozsvár

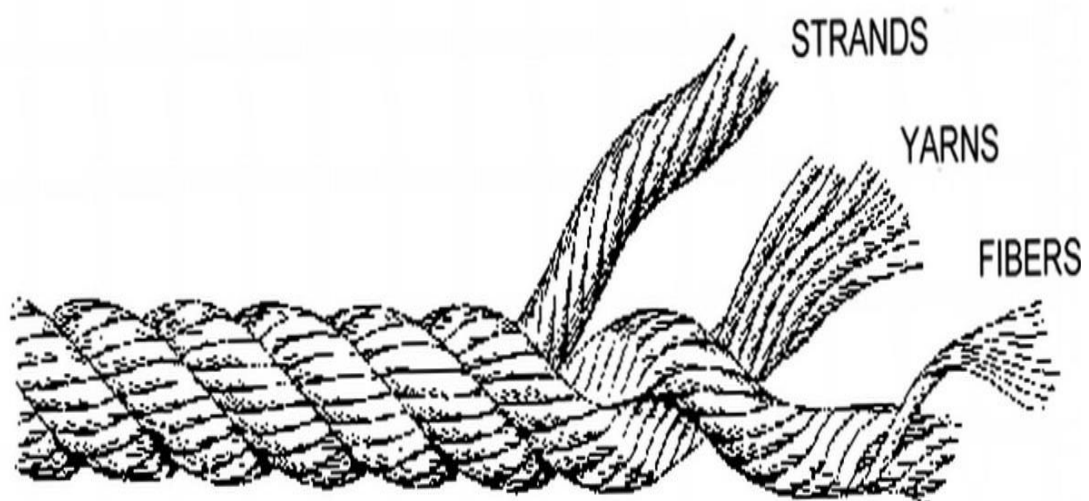
**4.a számú melléklet: M.4.1. ábra Marsh – Shavelson (1985) hierarchikus énfogalom modellje**



#### 4.b számú melléklet Új kötél modell

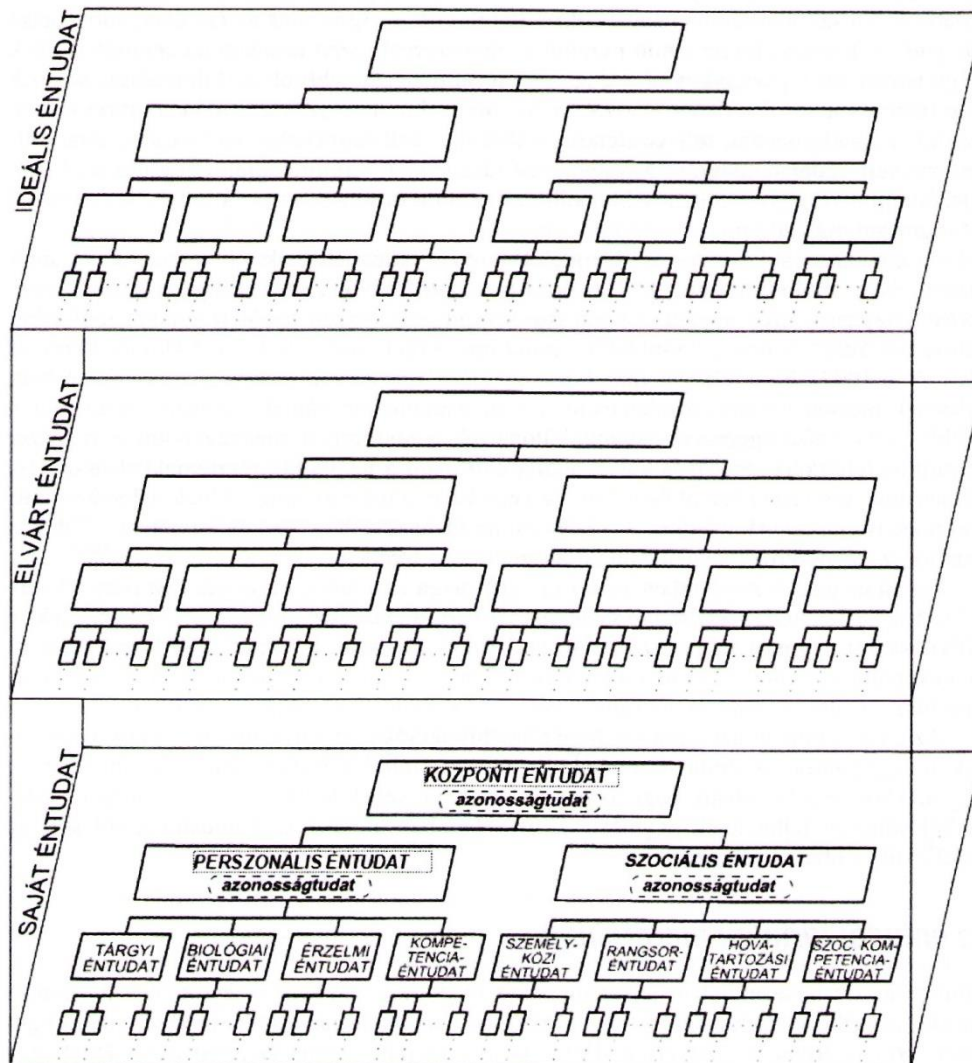
M.4.1. táblázat. Az Új kötél modell elemei (Hattie, 2004)

ROPE	STRANDS	YARNS	FIBRES
<i>A. Our very being/ life/ existence/ who we are/ self-concept/ self identity</i>	<i>B. Primary motives</i>	<i>C. Situation-specific orientations/dispositions</i>	<i>D. Strategies</i>
	Examples: Self-verification Self-enhancement Self-protection	Examples: Self-efficacy Performance or learning orientation Uncertain personal control Fear of failure Anxiety	Examples: Self-handicap Regulation of expectations (e.g. defensive pessimism) Discounting/distortion Perfectionism Social comparison Self-monitoring



M.4.2. ábra. Az Új kötél modell szerkezete (Hattie, 2004)

5. számú melléklet M5.1. ábra Az éntudat hipotetikus tartalmi szerveződése (Nagy, 1994, 2000, 2010)



## 6. számú melléklet Körlevél 2005-2006-os tanévben

Kedves Kolléga!

Az 1994-95-ös, illetve 1995-96-os tanévben bonyolítottuk le az általános iskolákban és líceumokban azt az országos hatókörű iskolai eredménymérést, amellyel a magyar tagozaton tanuló diákjaink helyesírásának és írásbeli kifejezőképességének a színvonalát mértük.

Az eredményadatok feldolgozása és kiértékelése olyan objektív mutatókat állapított meg, amelyek tükrözik a magyar diákság anyanyelvi tudásszintjének a fejlettségét.

Az íráskészség objektív mutatói alapján lehetett megalkotni azt az egységes értékelési rendszert, amely alapul szolgál az általános iskolai tanulmányokat záró alapvizsga és a középiskolai tanulmányokat záró érettségi értékelési rendszeréhez.

Az idei tanévben (2005-2006) szeretnénk megismételni az országos hatókörű felmérést, hogy az eltelt időszak változásainak hatását vizsgálni tudjuk. Szeretnénk újra átfogó képet nyerni diákjaink anyanyelvi írásbeli kifejezőképességének színvonaláról.

Kérésünk az, hogy a magyartanárok kapcsolódjanak be a felmérésbe, hiszen közreműködésük elengedhetetlenül szükséges a sikeres lebonyolításhoz!

A vizsgálat célja:

- felméri a fogalmazás képességének színvonalát a különböző iskolatípusokban tanuló magyar anyanyelvű diákság körében;
- megkísérel összefüggéseket megállapítani a tantervi célkitűzések, a tanítás körülményei és a fogalmazások jellegzetességei között.

A mérés gyakorlati haszna:

- az egységes értékelési rendszer, amely objektív országos mutatók elemzése alapján dolgozható ki, segítené a tanári munkát (a diákoknak a felvételire, illetve az érettségire való felkészítésében);
- az analitikus szempontú értékelés alapján körvonalazható lesz a részkészségek színvonala; ezeket figyelembe véve feladatlapokat lehet összeállítani különböző típusú és műfajú fogalmazási feladatokkal.

A mérés menete a következő:

1. Figyelembe véve az ezelőtt tíz évvel lebonyolított felmérés tapasztalatait és a helyi adottságainkat, a méréseket a következő évfolyamokon végezzük: az általános iskola V. és VIII. osztályában, illetve a líceum XII. osztályában.
2. Az iskolák kisorsolása az országos jegyzékből ugyanazon szempontok szerint történik, mint az előző felmérésben (iskola típusa, megyék szerinti eloszlás, tanítási nyelv, iskola nyelve szerint). A sorsoláskor figyelembe vesszük az előző felmérésben szereplő iskolákat (főleg azért, mert majd össze tudjuk hasonlítani a helyesírási és fogalmazási eredményeket); de új iskolákat is bekapcsolunk a felmérésbe (főleg azokban a megyékben, ahol az eddigi adataink hiányosak voltak).
3. A fogalmazási feladatok egy része hasonló vagy ugyanaz, mint az előző vizsgálat feladatai, de beiktattunk más jellegű feladatokat, hiszen az eltelt időszakban új tantervek keletkeztek. A megíratandó fogalmazási feladatokat és a diákoktól kért adatokat mellékelten csatoljuk.
4. A mérést a kisorsolt iskolákban a megjelölt három évfolyam minden tanulójával elvégeztetjük a következő módon:
  - a) Mivel több típusú fogalmazást kérünk, a tanulók minden feladatlpra családnevük kezdőbetűjét és személynevüket írják fel. (Ez megkönnyíti

- feldolgozáskor a dolgozatok azonosítását, és lehetővé teszi, hogy az értékelésben érvényesítsük a nemek szerinti megoszlás szempontját.)
- b) A felmérésben résztvevő minden tanulóval a következő fogalmazási feladatokat íratjuk meg: (itt csak a címet adjuk meg, a feladatok részletes bemutatását a feladatlapon tartalmazzák.)
- ✓ V. osztály: 1. óra: - a kért adatokra a válasz (az első fogalmazási lapon szerepeljen)
    - személyleírás
  - 2. óra: - élménybeszámoló
  - házi feladat: levél
    - ✓ VIII. osztály: 1. óra: a kért adatokra a válasz
      - személyleírás
    - 2. óra: - tanács
      - élménybeszámoló
    - házi feladat: levél
  - ✓ XII. osztály: 1. óra: - a kért adatokra a válasz
    - tanács
  - 2. óra: - esszé
    - házi feladat: tudósítás
- c) Azokban az iskolákban, ahol több párhuzamos osztály van:
  - a líceumokban ajánlatos két osztállyal íratni (pl. egy matematika és egy filológia osztállyal vagy egy jó és egy gyenge teljesítményeket felmutató osztállyal);
  - az általános iskolákban a szaktanár dönti el, hogy melyik osztállyal írat.
- d) A megírt fogalmazásokat évfolyamonként kell összegyűjteni.
5. A fogalmazási lapokat javítatlanul küldjék el; a javítást egy magyar szakos egyetemistákból álló csoport fogja elvégezni a megadott szempontok szerint.
- Az adatok feldolgozását számítógéppel végezzük el, és az eredményeket közöljük a felmérésben résztvevő iskolákkal és magyartanárokkal.

Bármilyen jellegű visszajelzés – észrevétel, javaslat, megjegyzés, tanács, ami akár az előző felmérés adataival, akár a mostani felmérés lebonyolításával kapcsolatos – a munkánkat segíti.

Beküldési határidő: 2006. január 31.

Marosvásárhely, 2005. szeptember 30.

Közreműködését köszönve:

Pletl Rita

## 7. számú melléklet Feladatlap V .osztály számára (2005-2006-os tanév)

### Diákoktól kért adatok:

1. Név (családnevednek kezdőbetűjét, személynevedet írd le)!
2. Megye, helység neve:
3. Az iskola neve:
4. Osztály:

### Kiegészítő adatok:

1. Szüleid foglalkozása (apa, anya)?
2. Hány tanítód volt elemiben?
3. Milyen nyelven beszélsz:
  - a.) a családban,
  - b.) baráti körben,
  - c.) rokonaiddal,
  - d.) szomszédokkal?
4. Hány könyvet olvasol egy évben:
  - a.) magyarul,
  - b.) románul,
  - c.) más nyelven: éspedig?

### Feladatok

#### Személyleírás

Gyűjtsétek össze legfontosabbnak tartott külső és belső tulajdonságaitokat, majd tervezzétek meg, milyen logikai felépítést követtek a szövegalkotásban (pl. arc- törzs-kezek stb.; részletező és / vagy átfogó jellemzés), végül készítsétek el önjellemzéseket!

Kiegészítő feladat:

Szerinted milyennek látnak szüleid? Sorolj fel öt tulajdonságot!

Szerinted milyennek látnak barátaid? Sorolj fel öt tulajdonságot!

#### Élménybeszámoló

A feladat:

Néhány sorral alább elbeszélések címeit találod. Válassz ki egyet és írd hozzáillő történetet magadról! Elbeszéléseid olyasmiről szóljon, ami a valóságban megtörtént vagy megtörténhetett volna veled! Ha egy másik cím jobban illenék a történetedhez, az eredeti címet kicsit megváltoztathatod. Gondolj arra, hogy elbeszéléseid élénk és szemléletes legyen, fejezze ki saját érzéseidet is!

1. Nehéz döntés
2. Végre sikerült!
3. Álmom valósággá vált
4. Új barátot szereztem
5. Sohasem felejttem el

#### Levél

Írd barátodnak (barátnődnek) rövid (tizenöt-húsz soros) levelet, amelyben meghívod lakhelyed (városod, szülőfalud) valamilyen nevezetes eseményére! Úgy mutasd be ezt az eseményt (rendezvényt), hogy kapjon kedvet a részvételre! Hivatkozhatasz személyes élményeidre, tapasztalataidra is.

## 8. számú melléklet Feladatok VIII. osztályszámára (2005-2006-os tanév)

A diákoktól kért adatok:

1. Név (családnevednek kezdőbetűjét és személynevedet) írd le!
2. Megye, helység neve:
3. Az iskola neve:
4. Osztály:

*Kiegészítő adatok:*

1. Szüleid foglalkozása (apa, anya)?
2. Hány magyar tanárod volt az általános iskolában?
3. Milyen nyelven beszélsz:
  - a.) a családban,
  - b.) baráti körben,
  - c.) rokonaiddal,
  - d.) szomszédokkal?
4. Hány könyvet olvasol egy évben:
  - a.) magyarul,
  - b.) románul,
  - c.) más nyelven: éspedig?
5. A VIII. osztály elvégzése után tovább szeretnél-e tanulni?
  - a.) nem
  - b.) igen  
Ha igen, akkor milyen típusú iskolában szeretnél beiratkozni?
    - a.) elméleti líceumba,
    - b.) szaklíceumba,
    - c.) szakközépiskolába.
6. Milyen tagozaton akarsz tanulni?
  - a.) magyar tagozaton,
  - b.) román tagozaton.
7. Ha nincs anyanyelvi képzés azon a szakon ahol tanulni akarsz:
  - a.) szakot változtatsz,
  - b.) tanítási nyelvet változtatsz?
8. Kinek a véleménye irányadó továbbtanulásod kérdésében:
  - a.) a tied,
  - b.) a szüleidé,
  - c.) barátaidé vagy osztálytársaidé,
  - d.) más: éspedig?
9. Írd le azt is, hogy ki dönt!

### Feladatok

#### **Személyleírás**

Gyűjtsétek össze legfontosabbnak tartott külső és belső tulajdonságaitokat, majd tervezzétek meg, milyen rendező elvet (logikai felépítést) követtek a szövegalkotásban (pl. arc- törzs-kezek stb.; részletező és / vagy átfogó jellemzés), végül készítsétek el önjellemezésüket!

Kiegészítő feladat:

Szerinted milyennek látnak szüleid? Sorolj fel öt tulajdonságot!

Szerinted milyennek látnak barátaid? Sorolj fel öt tulajdonságot!

#### **Élménybeszámoló**

A feladat:

Néhány sossal alább elbeszélések címeit találod. Válassz ki egyet és írd hozzáillő történetet magadról! Elbeszéléseid olyasmiről szóljon, ami a valóságban megtörtént vagy megtörténhetett volna



veled! Ha egy másik cím jobban illenék a történetedhez, az eredeti címet kicsit megváltoztathatod. Gondolj arra, hogy elbeszéléseid élénk és szemléletes legyen, fejezze ki saját érzéseidet is!

6. Nehéz döntés
7. Végre sikerült!
8. Álomom valósággá vált
9. Új barátot szereztem
10. Sohasem felejttem el

### **Levél**

Írj barátodnak (barátnődnek) rövid (tizenöt-húsz soros) levelet, amelyben meghívod lakhelyed (városod, szülőfalud) valamilyen nevezetes eseményére! Úgy mutasd be ezt az eseményt (rendezvényt), hogy kapjon kedvet a részvételre! Hivatkozhatasz személyes élményeidre, tapasztalataidra is.

### **Tanács**

A feladathelyzet:

Egy nálad két évvel fiatalabb diák át akar jönni a ti iskolátokba. Szeretné tudni, hogy milyenek nálatok a követelmények fogalmazásból, vagyis milyen fogalmazást írjon, ha jó jegyet akar kapni a ti iskolátokban.

Írj neki baráti levelet, amelyben tanácsokkal látod el! Utalj legalább öt szempontra, amelyeket szerinted a fogalmazások értékelésekor a tanárok leginkább figyelembe vesznek.

**9. számú melléklet** Feladatok VIII.osztály számára (2014-2015-ös tanév)

*A. Olvasd el figyelmesen a kérdéseket, majd válaszolj őszintén! Végezd el a kijelölt feladatot!* ☐

*Köszönöm az együttműködést!*

I:

1. Neved (családnevednek csak a kezdőbetűjét írd be):.....

2. Életkorod:.....

3. Nemed? 1. fiú 2. lány

4. Melyik megyében tanulsz?.....

5. Mi a helység neve, ahol tanulsz? .....

6. Az iskola neve: .....

7. Iskola típusa

7.1. csak anyanyelvű

7.2. két tannyelvű

8. Hányadik osztályba jársz? .....

9. Melyik megyében van az állandó lakhelyed?.....

10. Milyen típusú településen élsz?

1. falu

2. város

3. megyeszékhely

11. Hol laksz a tanévben?

1. kollégiumban

2. helybeli vagyok, a családommal lakom

3. bejáró vagyok, vidéken lakom

4. rokonoknál lakom

5. máshol, éspedig.....

**II. személyleírás**

Feladat: Gyűjtsétek össze legfontosabbnak tartott külső és belső tulajdonságaitokat, majd tervezzétek meg, milyen rendező elvet (logikai felépítést) követtek a szövegalkotásban (pl. arc- törzs-kezek stb.; részletező és / vagy átfogó jellemzés), végül készítsétek el önjellemezéseket!

Kiegészítő feladat:

Szerinted milyennek látnak szüleid? Sorolj fel öt tulajdonságot!

Szerinted milyennek látnak barátaid? Sorolj fel öt tulajdonságot!

**B. Olvasd el figyelmesen a kérdéseket, majd válaszolj őszintén! Amennyiben az alábbi kérdések mellett más utasítás nem olvasható, karikázd be a megfelelő válasz előtti számot vagy írd be a választ!**

1. Neved (családnevednek csak a kezdőbetűjét írd be):.....

2. Melyik megyében tanulsz?.....

3. Mi a helység neve, ahol tanulsz? .....

4. Az iskola neve: .....

III.

11. Jelöld be, mennyi volt az előző év végi tanulmányi átlagod (2013/2014 tanév vége)?

4-5      5-6      6-7      7-8      8-9      9-10

12. Milyen nemzetiségűnek vallod magad?

1. magyar
2. román
3. német
4. más: .....

13. Melyik az anyanyelved?

1. magyar
2. román
3. német
4. más: .....

14. Milyen nyelven beszélsz?

- a. a családban: .....
- b. baráti körben: .....
- c. rokonaiddal: .....
- d. szomszédokkal: .....

IV.1. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? (jelöld meg X-el a megfelelőt):

Apa iskolázottsága	Anya iskolázottsága
<input type="checkbox"/> a. kevesebb, mint 8 osztály	<input type="checkbox"/> a. kevesebb, mint 8 osztály
<input type="checkbox"/> b. 8. osztály	<input type="checkbox"/> b. 8. osztály
<input type="checkbox"/> c. szakmunkásképző (10,11 osztály)	<input type="checkbox"/> c. szakmunkásképző (10,11 osztály)
<input type="checkbox"/> d. érettségi	<input type="checkbox"/> d. érettségi
<input type="checkbox"/> e. középiskola utáni posztliceális szakképzés	<input type="checkbox"/> e. középiskola utáni posztliceális szakképzés
<input type="checkbox"/> f. főiskolai, egyetemi diploma	<input type="checkbox"/> f. főiskolai, egyetemi diploma
<input type="checkbox"/> g. egyetem utáni képzés (magiszteri, doktori)	<input type="checkbox"/> g. egyetem utáni képzés (magiszteri, doktori)

2. Mi a szüleid /a veled egy háztartásban élő felnőtt/ jelenlegi foglalkozása?

	édesapám/nevelőapám	édesanyám/nevelőanyám
1. foglalkozása		
2. ha már nem dolgozik, utolsó foglalkozása		

3. Kik nevelnek?

1. édesanyám édesapámmal együtt
2. édesanyám egyedül
3. édesapám egyedül
4. édesanyám és nevelőapám
5. édesapám és nevelőanyám
6. egyéb, éspedig: .....

4. Hányan vagytok testvérek? ..... 7. te hányadiknak születted? .....



**5. általában ki tanul Veled? Több választ is megjelölhetsz!**

- 1.Édesapám, nevelőapám
- 2.Édesanyám, nevelőanyám
3. testvérem
- 4.Nagyapám, nagymamám
- 5.Osztálytársam, barátom
- 6.Rokon, ismerős
- 7.Magántanár

**6. Átlagban mennyi időt tart az iskolába való eljutás?**

1.kevesebb mint 10 perc	2. 10- 20 perc	3. 20-30 perc	4. több mint egy fél óra	5. több mint egy óra
-------------------------	----------------	---------------	--------------------------	----------------------

**7. Mivel jársz iskolába?**

- 1.gyalog
2. tömegközlekedési eszközzel (busz, vonat)
- 3.autóval visznek el (pl. szülők)
- 4.egyéb:.....

**8.Milyen távolságra van lakóhelyedtől az iskola?**

- 1.kevesebb, mint 1 km
- 2.két-három km
- 3.négy-öt km
4. több mint öt km
- 5.egyéb:.....

**9. Váltottál már iskolát eddigi tanulmányod során?**

- 1.Nem
  - 2.Igen, egyszer
  - 3.Igen kétszer
- Ha igen, mi volt ennek az oka?.....

**10. Hány tanárod volt 5.osztálytól mostanáig a következő tantárgyakból?**

- 1.románból:.....
- 2.magyarból:.....
- 3.matematikából:.....

**11. Írd le, mi az a három dolog, amit legjobban szeretsz az iskoládban?**

.....

**12. Írd le, mi az a három dolog, amit nem szeretsz az iskoládban?**

.....

**13. általában milyen kapcsolatod van az alábbi személyekkel?**

	Nagyon rossz	Roszs	Kevésbé jó	Nagyon jó	Kiváló
Édesapáddal, nevelőapáddal					
Édesanyáddal, nevelőanyáddal					
Testvére(i)ddel					
Nagyszüleiddel					
A tanáraid többségével					
Osztálytársaid többségével					

**14. Kivel milyen gyakran végzed az alábbi tevékenységeket? Jelöld meg számmal az alábbiak szerint!**

**1. Egyáltalán nem, 2. Ritkán, 3. Előfordul, 4. Gyakran, 5. Nagyon gyakran**

	<b>Problémák megbeszélése</b>	<b>Fontos döntések meghozatala</b>	<b>Tanács kérése</b>	<b>Szabadidő eltöltése</b>	<b>A veled történt mindennapi események megbeszélése</b>	<b>Beszélgetés filmről, könyvről</b>
Édesapáddal, nevelőapáddal						
Édesanyáddal, nevelőanyáddal						
Testvére(i)ddel						
Nagyszüleiddel						
Tanáraiddal						
Osztálytársaiddal						
Barátaiddal						

**IV.1. A VIII. osztály elvégzése után milyen típusú iskolában szeretnél tovább tanulni?**

1. elméleti líceumba,
2. szakközépiskolába,
3. szakiskolába

**2. Hol szeretnél továbbtanulni? Írd le az intézményt és a szakot!**

.....

**3. Milyen nyelven szeretnél tovább tanulni?**

1. magyarul
2. románul
3. más nyelven: .....

**4. Ha nincs anyanyelvi képzés azon a szakon, ahol tanulni akarsz:**

1. szakot változtatsz,
2. tanítási nyelvet változtatsz?

**5. Milyen gyakran olvasnak szabadidejükben a családtagjai**

	<b>1. nem olvas(ok)</b>	<b>2. nagyon ritkán</b>	<b>3. időnként</b>	<b>4. gyakran</b>
te	1	2	3	4
édesapád	1	2	3	4
édesanyád	1	2	3	4
testvére(i)d	1	2	3	4

6. Milyen témájú KÖNYVEKET olvasol te és családod a legszívesebben, és kik a kedvenc szerzőitek? Folyóiratot, újságot ne íj be!

	Mit olvas/ol? Pl. klasszikus regények, költészet, kaland, krimi, sci-fi, tudományos, ismeretterjesztő, vallásos, könnyű romantikus stb.	Kik számítanak a kedvenc szerzőknek?
Te		
Édesapád		
Édesanyád		
testvéred / testvéreid		

**7.Hány könyvet olvasol egy évben:**

- magyarul:
- románul:
- más nyelven, és pedig:.....

8. Kérlek, osztályozd 1-5-ig, hogy mennyire fontosak az alábbiak az életedben és karikázd be soronként a megfelelő számot! (Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos az adott dolog, a 5-ös pedig azt jelenti, hogy rendkívül fontos. A közbülső számok átmenetet jelölnek.)

Pályaválasztás tényezői	1 egyáltalán nem fontos	2	3	4 átlagos	5 nagyon fontos
tanárok javaslata	1	2	3	4	5
apa javaslata	1	2	3	4	5
anya javaslata	1	2	3	4	5
barátok javaslata	1	2	3	4	5
intézmény hírneve	1	2	3	4	5
az intézmény tanítási nyelve	1	2	3	4	5
szakma elismertsége	1	2	3	4	5
saját érdeklődés	1	2	3	4	5
saját képességek	1	2	3	4	5
családi körülmények	1	2	3	4	5
társadalmi körülmények	1	2	3	4	5
egyéb: .....	1	2	3	4	5

**9.Hol szeretnél élni és dolgozni a jövőben?**

- Ahol most élek
- Közel ahhoz, ahol most élek
- Románián belül, de távolabb
- Magyarországon
- Más külföldi országban, még pedig:.....

10. Kérlek, osztályozd 1-5-ig, hogy mennyire fontosak az alábbiak az életedben és karikázd be soronként a megfelelő számot! (Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos az adott dolog, a 5-ös pedig azt jelenti, hogy rendkívül fontos. A közbülső számok átmenetet jelölnek.)

1 – belső harmónia	1	2	3	4	5
2 – hatalom, ellenőrzés mások felett	1	2	3	4	5
3 – szabadság	1	2	3	4	5
4 – társadalmi rend, stabilitás	1	2	3	4	5
5 – érdekes élet, élmények	1	2	3	4	5
6 – anyagi javak, pénz	1	2	3	4	5
7 – a haza, a nemzet védelme, megtartása	1	2	3	4	5
8 – eredetiség, fantázia	1	2	3	4	5
9 – békés világ	1	2	3	4	5
10 – a tiszteletreméltó szokások megőrzése	1	2	3	4	5
11 – vallásos hit	1	2	3	4	5
12 – a család biztonsága	1	2	3	4	5
13 – változatos élet	1	2	3	4	5
14 – igaz barátság	1	2	3	4	5
15 – szerelem/boldogság	1	2	3	4	5

11. Kérlek, osztályozd 0-10-ig, hogy mennyire fontosak az alábbiak az életedben, és írd a sorok végén elhelyezett kockákba! (Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos adott dolog, a 10-es pedig azt jelenti, hogy rendkívül fontos. A közbülső számok átmenetet jelölnek.)

A családotd

Munkád, tanulmányaid

A szabadidő, a kikapcsolódás

A barátok

A politika, a közélet

Kultúra, műveltség

Hited, vallásod


A pénz

Hogy hasznosnak érezd magad a világban

Hogy mennyi a szüleid jövedelme

Hogy milyen munkát végzel

Hogy művelt vagy-e

Hogy magyar vagy

Hogy megvalósuljanak a jövőddel kapcsolatos terveid




## 10. számú melléklet Nyolcadikos lány önjellemezése

Kyem vagyok én

Az én nevem Erzsike, Gyagfalván élek a családommal, jó körülmények között.

A hajam és a szemem barna színű, kék arcam és molett testalkatom van.

A szülem jó gondolnak vagyok, mint minden szülő a gyermekjéről, de vannak rossz tulajdonságaim is.

Szorgalmas, jóakarú, szeretetre méltó vagyok. Jól tanulok, kiűszök rá a szülem, csak túl engedékenynek tartom.

Íngyag, természetű vagyok határozott, de előfordul az is, hogy határozatlan, amit a fejembe vesek, azt véghez is viszem, nem adom fel könnyen, vannak hibáim is, mint minden embernek. Bosszúálló vagyok, ha valaki megérint, kivárom a megfelelő pillanatot és visszavárom.

Edzésnapom szerint ez nem jó tulajdonság, mint ahogy az érzékenységem sem.

A barátaim szerint segítőkész vagyok, hamar meggyőződom, de senkinek semmi olyan mintha semmi sem történt volna.

Vicces és megejtő barátom tartom. Családsegítő, és ábraképező vagyok, ha látom van olyan állapot is amelyeket nem szeretek.

Szeretek kirándulni, utazni más országokba szeretem tanulni az amol mellett, utagyalul beszéllek.

Kyem vagyok én.

## 11. számú melléklet Nyolcadikos fiú önjellemzése

Feladatok.

### Személyleírás

Én Aggagfalván élek és a nevem ~~Attila~~ Attila. A hajam piros és a szemem barna. A bőröm mint egy kicsit barna is.  
Én egy hitvány gyermek vagyok, de meretek dolgozni és játszani. Szeretek az állatokkal és meretek őket kímélni.  
Egy kicsit fuszitus vagyok mert ököm habzik a kezem.  
Szeretek segíteni másoknak. Feladatok vagyok mindig mint a kő a boltba valamit elfelejtett venni.  
(Milyenek látnak a múltam:)

Jóféle vagyok ha valamit veszek megdőlök vele a barátaimmal és a múltam, vagy múltam is.

Milyenek látnak a múltam: - dolgozom  
- hitvány vagyok  
- rossz kedvem van  
- segítőkész vagyok  
- fuszitus vagyok

Milyenek látnak a barátaim: - viccesnek  
- mertam lecsapni a másikat  
- rossz kedvem van  
- malacnak  
- segítőkész vagyok

## 12. számú melléklet Személyiségvonás kategóriák

- J1 - **jószívű**, segítőkész, jólelkű, nagylelkű, jóindulatú, adakozó, önzetlen, önfeláldozó, ajándékozó, melegszívű, odaadó, bőkezű
- J2 - **kedves**, aranyos, drága, helyes, szimpatikus, mosolygós, kedvenc, hízelgő, barátságos
- J3A - **szorgalmas**, ügyes, dolgozó, serény, aktív
- J3B - **lusta**, naplopó
- J4 - **becsületes**, őszinte, egyenes, igazságszerető
- J5 - **békés**, nem verekedős, nem haragtartó, alkalmazkodó, jámbor, türelmes, megbocsájtó, szelíd
- J6 - **érzékeny**, együttérző, megértő, gyöngéd, sajnálkozó, szentimentális, romantikus, ragaszkodó
- J7 - **jó**, normális, megfelelő, rendes
- J8 - **szófogadó**, engedelmes, jó gyerek, angyal, jó magaviseletű, jól nevelt
- J9 - **vicces**, humoros, tréfás, szellemes, huncut, szórakoztató, játékos, pajkos, kacagós, nevetős, gyerekes, óvodás
- J10 - **családszerető**, emberszerető, szerető gyermek, szerető testvér, szeretetteljes, szerető, J11 - **rossz**, engedetlen, szófogadatlan, helytelen, ördög, rendetlenkedő, rosszkodó, lázadó,
- J12 - **verekedős**, agresszív, bosszúálló, bunyós, durva, gúnyos, csúful beszélő, erőszakos
- J13 - **akaratos**, makacs, konok, önfejű
- J14 - **türelmetlen**, fuzsitus, habri, kapkodó
- J15 - **hisztis**, kucifántos, kiszámíthatatlan, változó természet
- J16 - **fukar**, fősvény, kapzsi, smucig, önző, mohó, telhetetlen, nagyravágyó, magának való, irigy, kárörvendő, követelőző, önimádó
- J17 - **gonosz**, rosszindulatú, rosszívű, bosszúálló, aljas
- J18 - **duzzogó**, durcás, mogorva, undok, visszataszító, goromba, pukancs, makrancos, sértődékeny, haragtartó, haragudós, barátságtalan
- J19 - **bosszantó**, fásztó, kötődős, idegesítő, tolakodó, vitatkozó, hangoskodó, kiabálós, kötekedő, zsörtölődő, osztokodó, veszekedős, csúfolódós, utálatos, mérgező, zavaró
- J20 - bölcsekedő, **feleselő**, mutrázó (román kölcsönszó), pofázós, szemtelen, visszavágó, surmó, nem szégyenlős, dicsekvő, grimázkodó, arcátlan
- J21 - **bolondos**, eszeveszett, extrém figura, furcsa, hülyeséges, hebehurgya, hülyéskedő, hülye, hóbortos, lökött, különleges, komolytalan, ökor
- J22 - **nagyszájú**, bőbeszédű, dicsekvő, dumás, fecsegő, lepcsés szájú, szókimondó, cserfes, beszédes, dumagép
- J23 - **csintalan**, eleven, felszabadult, izgága, örökmozgó, virgonc, mozgékony, hiperaktív
- J24 - **udvarlós**, csajozós, flörtölő
- J25 - **furfangos**, ravasz, smekker (román kölcsönszó)
- J26 - **befolyásolható**, hiszékeny, naiv, nincs önbizalma, nehezen dönt, határozatlan, bizonytalan, nem kitartó, elnéző, engedékeny
- J27 - **félénk**, félős, gyengelelkű, gyáva, ijedős, bátortalan
- J28 - **fiús, lányos**
- J29 - kényes, **válogató**, finnyás, kívánós
- J30 - **szégyenlős**
- J31 - **kitartó**, állhatatos, erős lelkű, rámenős, elszánt

- J32 - **alapos**, aprólékos, lelkiismeretes, pontos, tervezgető
- J33 - **álmodozó**, szórakozott, ábrándozó
- J34 - **ambíciós**, törekvő, eltökélt, igyekvő, iparkodó, törtető, harcos, céltudatos, szigorú, főnökösödő, maximalista
- J35 - **árulkodós**, pletykás, kotyogós
- J36 - **bátor**, belemenős, vakmerő, megvédi magát, merész
- J37 - **csendes**, halk, hallgató, szerény, egyszerű, nem bölcs
- J38 - **udvarias**, gavallér, figyelmes, tisztelettudó, illedelmes, önérzetes, nem felesel
- J39 - **beképzelt**, gőgös, lenéző, nagyképű, vagánykodó, büszke, feltűnő, öntelt, cinikus, bölcs, nagyravagyó
- J40 - **elővigyázatos**, megfontolt, körültekintő, óvatos, realista, visszafogott, igényes, gondolkodó, önálló
- J41 - **határozott**, magabiztos, kiegyensúlyozott, nem befolyásolható, meggyőző, szervező, önbizalmas, nem hiszékeny, nagy az önbizalma
- J42A - istenfélő, jó **keresztény**, erkölcsös, józan életű, hívő, templomba járó
- J42B- **ateista**
- J43 - **megbízható**, felelősségvállaló, nem cserbenhagyó, szavatartó, titoktartó, jellemes, komoly
- J44 - **kíváncsi**, kalandvágyó, kalandos, szereti az újat, izgalom kedvelő, érdeklődő
- J45 - **kreatív**, találékony, leleményes, ötletes, talpraesett, feltalálós
- J46 - **optimista**, **pesszimista**
- J47 - **hazudós**, csaló, füllentő, csalafinta
- J48 - **felelőtlen**, hanyag, megfontolatlan, meggondolatlan, szeleburdi, szétszórt, szertelen, figyelmetlen, könnyelmű, komolytalan,
- J49 - **jófej**
- J50- **rendetlen**, trehány
- MÁS A - szerencsés, előkelő, modern természet, jó tanácsadó, emberismerő, rendszerető, nem tökéletes, jó stílusú, tudományos, hűséges, hazafias, művelt, szervező
- MÁS B - hálátlan, ügyetlen, rossz természet, alamuszi, költekező, bizalmatlan

**13. számú melléklet Az önjellemzések tartalmi kategóriái (Sallay-Münich 1999, saját kategóriák 2014)**

Sallay és Münich (1999) alapján	Saját kategóriák		
	Főkategóriák	Alkategóriák	Példák
<b>Fizikai szelf:</b> Külső megjelenésre vonatkozó leírások: például magas, barna szemű	<b>Testkép</b> Külső megjelenésre, a testre vonatkozó leírások	Szemszín	barna, zöld
		Hajszín	barna, fekete
		Hajméret	rövid, hosszú
		Arc	kerek, ovális
		Kar	hosszú kar
		Láb	egyenes láb
		Bőr	világos bőr
		Öltözet	sportos, kényelmes
		Magasság	alacsony, magas
		Súly	közepes
		Esztétikai minőség	szép, csúf
		Alkat	sovány, kövér, közepes
		Alkat	sovány, kövér, közepes
		Aktív szelf: Szokásokra, rendszeresen végzett tevékenységekre történő utalások: pl. úszom;	Aktivitás
<b>Aspirációk, szerepek</b> Szociális szerepek, aspirációk: jó tanuló, élsportoló	<b>Aspirációk, szerepek</b>	Tanulás	Jó tanuló
			Közepes tanuló
			Gyenge tanuló
<b>Pszichikai szelf</b>	<b>Pszichikai szelf</b>		
<i>Képességek:</i> intelligens, okos	<b>Képességek</b>	Kognitív 1	okos, gyors felfogású
		Kognitív 2	buta, feledékeny
		Kommunikációs	szépen fogalmazok
		Művészi	furulyázik, énekel
		Több	többet is megemlít
<i>Emóciók</i> szomorú, lehangolt	<b>Érzelmek</b>	Pozitív	jókedvű, elégedett
		Negatív	bosszús, ingerült
		Mindkettő	mindkettőt említi
	<b>Elégedettség</b>	Elégedett	
	Nem elégedett		
<b>Szociális szelf:</b> explicit vagy implicit módon a másokra való utalás: barátságos, segítőkész	<b>Társas viszonyulás</b>	Nyílt	barátkozó, szereti a társaságot
		Zárt	nem szeret társaságban lenni
<i>Preferenciák:</i> szeretek olvasni	<b>Érdeklődés</b>	Tudomány	olvasás, matek stb.
		Sport	szaladás, sí, kosár
		Természet	kirándulás
		Művészetek	rajz, zene
		Nyelvek	angol, olasz, német
		Szórakozás	játék, bulizás
	Média	tévé, számítógép	
<i>Személyiségjegyek:</i> szégyenlős, introvertált	<b>Személyiségvonások</b>	Több mint 300 személyiségvonásra utaló kifejezés	
<b>Reflektív szelf:</b> másoktól kapott reakciók, attitűdök, nézetek	<b>Reflektív szelf:</b> másoktól kapott reakciók, attitűdök, nézetek		

## 14. számú melléklet

### *Résztevő iskolák jegyzéke az általános iskolában és a líceumban*

#### **Szórvány**

Arad megye

1. Csíky Gergely Szakközépiskola

Brassó megye

2. Brassó – Áprily Lajos Líceum
3. Brassó – 15-ös sz. Általános Iskola
4. Brassó – Remus Raduleti Szakkollégium

Fehér megye

5. Gyulafehérvár – „Vasile Goldis” Általános Iskola
6. Nagyenyed – Bethlen Gábor Kollégium

Máramaros megye

7. Máramarossziget – Leőwey Klára Líceum
8. Nagybánya – Németh László Elméleti Líceum

Szeben megye

9. Medgyes – Báthory István Általános Iskola
10. Nagyszeben – O. Goga Nemzeti Kollégium

Temes megye

11. Ótelek – Általános Iskola
12. Temesvár – Általános Iskola
13. Zsombolya – Általános Iskola

#### **Átmeneti régió**

Bihar megye

1. Élesd- Általános Iskola
2. Érkeserű – Általános Iskola
3. Érsemlyén – Kazinczy Ferenc Általános Iskola
4. Nagyvárad – Alexandru Roman Általános Iskola
5. Székelyhid – Petőfi Sándor Elméleti Líceum

Kolozs megye

6. Kolozsvár – Báthory István Elméleti Líceum
7. Kolozsvár – Brassai Sámuel Elméleti Líceum
8. Kolozsvár – O. Ghibu Elméleti Líceum

Szatmár megye

9. Börvely – Általános iskola
10. Nagykároly – 3-as számú Általános Iskola
11. Szamosdara – Általános Iskola

Szilágy megye

12. Kárásztelek – Általános Iskola
13. Szilágyballa – Gimnázium
14. Szilágycseh – Ady–Sincai Líceum

15. Szilágynagyfalu – Általános Iskola
16. Szilágypanit – Általános Iskola
17. Szilágysomlyó – Ioan Ossian Líceum
18. Zilah – Gheorghe Sincai Pedagógiai Líceum
19. Zilah – S. Barnutiu Általános Iskola
20. Zilah – V. Goldis Általános Iskola

## **Tömb**

### Hargita megye

1. Agyagfalva – Berzenczei Általános Iskola
2. Csíkmadaras – Kiss Ferenc Általános Iskola
3. Csíkszereda – Petőfi Sándor Általános Iskola
4. Csíkszereda – Venczel József Szakközépiskola
5. Gyergyószentmiklós – Salamon Ernő Elméleti Líceum
6. Maroshévíz – Kemény János Líceum
7. Székelyudvarhely – Benedek Elek Tanítóképző
8. Szentegyháza – Tamási Áron Általános Iskola

### Kovászna megye

9. Bardóc – Benő József Általános Iskola
10. Csernáton – Végh Antal Általános Iskola
11. Nagyajta – Kriza János Általános Iskola
12. Sepsiszentgyörgy – Mikes Kelemen Líceum
13. Sepsiszentgyörgy – Székely Mikó Kollégium

### Maros megye

14. Backamadaras – Általános Iskola
15. Erdőszentgyörgy – Szakközépiskola
16. Kakasd – Általános Iskola
17. Marosvásárhely – Bolyai Farkas Elméleti Líceum
18. Marosvásárhely – Református Kollégium
19. Mezőcsávás – Általános Iskola
20. Nyárádszereda – Deák Farkas Általános Iskola
21. Nyárádszereda – Elméleti Líceum
22. Nyárádszereda – Szakközépiskola
23. Radnót – Általános Iskola
24. Szászrégen – Al. Ceuseanu Gimnázium
25. Szászrégen – Elméleti Líceum
26. Vámosgálfalva – Fogarasi Sámuel Általános Iskola

**M7.1.1. táblázat Településtípus iskola, állandó lakhely régióként**

régió	Település típusa az iskola elhelyezkedése szerint %		Állandó lakhely típusa % (***p= 0,000)		
	falú	város	falú	város	megyeszékhely
szórvány	10,8	89,2	25,8	0	74,2
átmeneti	42,3	57,7	50,9	0	49,1
tömb	40,9	59,1	50,0	25,0	25,0
összesen	36,0	64,0	46,0	12,1	41,9

**M7.1.2. táblázat Lakhely tanév közben régióként, százalékban**

régiók	lakhely tanév közben % (***p=0,000)				
	kollégium	helybeli	bejáró	rokonok	más
szórvány	15,1	69,9	14,0	1,1	0
átmeneti	2,9	77,7	19,4	0	0
tömb	0	84,5	14,3	0,4	0,8
összesen	3,7	79,6	16,0	0,4	0,4

**M7.1.3. táblázat Családszerkezet régióként és állandó lakhely szerint**

régió és lakhely		család szerkezet	
		teljes család	nem teljes család
régió	szórvány	84,9	15,1
	átmenet	83,8	16,2
	tömb	79,8	20,2
állandó lakhely** (p= 0,013)	falú	87,1	12,9
	város	73,0	27,0
	megyeszékhely	79,3	20,7
összesen		82,1	17,9

**M7.2.1.1. táblázat Az oktatási intézménybe történő eljutás időráfordítása**

iskolába jutás ideje		kevesebb, mint 10 perc %	10-20 perc %	több mint egy fél óra %	több mint egy óra %
régiók** (p=0,007)	szórvány	16,1	46,2	25,8	11,8
	átmenet	32,6	30,8	25,6	11,0
	tömb	35,2	41,4	18,4	4,9
településtípus iskola*** (p =0,000)	falú	49,2	37,2	10,9	2,7
	város	20,6	39,6	28,5	11,3
állandó lakhely*** (p= 0,000)	falú	40,5	34,1	18,1	7,3
	város	36,5	36,5	23,8	3,2
	megyeszékhely	18,7	44,4	26,2	10,7



### M7.2.1.2. Az iskolán kívüli tanulás mennyisége a szülők iskolai végzettsége szerint

Szülők iskolai végzettsége és az iskolai eredményesség		Iskolán kívüli tanulás %			
		kevesebb, mint egy óra	egy óra	két-három óra	több, mint három óra
apa iskolai végzettsége p=0,000	alacsony	31,7	37,6	23,9	6,8
	közepes	15,4	32,7	39,7	12,2
	magas	14,3	30,3	40,3	15,1
anya iskolai végzettsége p=0,000	alacsony	34,2	39,1	21,7	4,9
	közepes	15,6	28,5	43,6	12,3
	magas	12,7	35,7	35,7	15,9
tanulói teljesítmény p=0,000	kevésbé eredményes	40,5	34,8	15,2	9,5
	átlagos	15,3	41,4	36,0	7,2
	igen eredményes	12,1	30,9	43,9	13,0
összesen		22,0	34,3	33,1	10,5

### M7.2.1.3. táblázat Kivel tanul a diák otthon?

		Hogyan tanulsz otthon %			
		egyedül	néha segítenek	mindig segítenek	egyéb
régiók p=0,003	szórvány	44,1	44,1	10,8	1,1
	átmenet**	56,1	33,9	7,0	2,9
	tömb	41,8	52,3	5,0	0,8
településtípus iskola	falu	51,1	40,4	7,3	1,1
	város	44,9	46,8	6,5	1,8
nem	fiú	48,1	40,4	8,9	2,6
	lány	46,3	48,1	4,9	0,7
lakhely tanévben p=0,002	helybeli	48,8	44,6	4,7	2,0
	bejáró	41,6	46,8	11,7	0
	kollégium	38,9	27,8	33,3	0
összesen		47,1	44,5	6,8	1,6

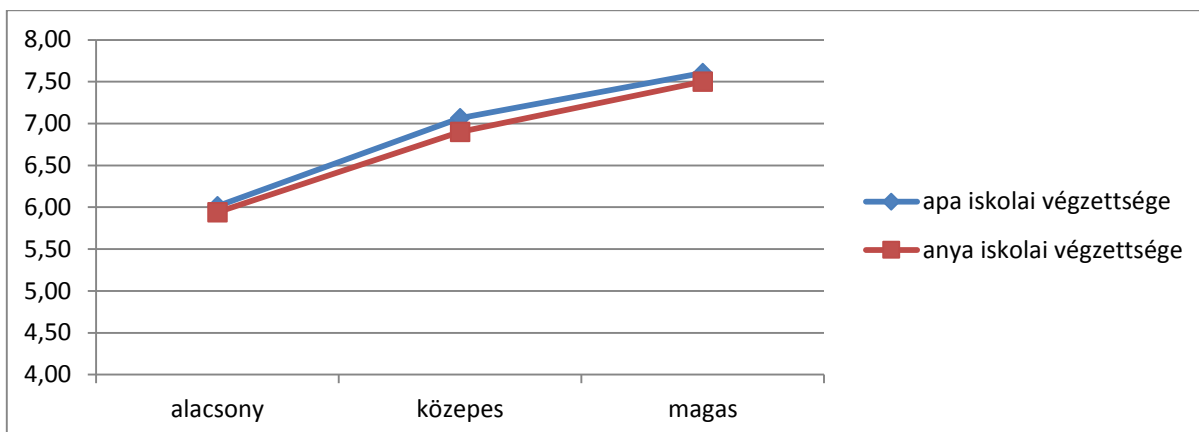
**M7.2.1.4. táblázat Milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket a tanárral régióként**

tanárral	régió	egyáltalán nem %	ritkán %	előfordul %	gyakran %	nagyon gyakran %
probléma	szórvány	55,8	32,6	7,0	4,7	0
	átmenet	53,1	25,2	14,3	6,1	1,4
	tömb	43,2	31,1	19,4	5,0	1,4
döntés	szórvány	55,8	25,6	16,3	2,3	,0
	átmenet	49,0	27,9	15,6	4,1	3,4
	tömb	38,7	30,6	19,8	8,6	2,3
tanács	szórvány	36,5	37,6	21,2	3,5	1,2
	átmenet	33,3	30,6	21,8	10,9	3,4
	tömb	33,0	26,7	22,6	13,1	4,5
szabadidő	szórvány	75,3	18,8	3,5	2,4	0
	átmenet	75,0	14,9	5,4	3,4	1,4
	tömb	68,8	20,4	5,9	3,2	1,8
mindennapi esemény	szórvány	72,6	19,0	8,3	0	0
	átmenet	73,0	17,6	5,4	1,4	2,7
	tömb	67,4	19,5	8,6	3,2	1,4
film, könyv	szórvány	50,6	21,2	16,5	10,6	1,2
	átmenet	56,1	23,0	14,2	4,7	2,0
	tömb	59,3	22,2	12,2	5,9	,5

**M7.2.1.5. táblázat Milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket a tanáraiddal az iskolai eredményesség függvényében**

tanárral	tanulmányi eredményesség	egyáltalán nem %	ritkán %	előfordul %	gyakran %	nagyon gyakran %
probléma	kevésbé	55,6	22,6	12,9	7,3	1,6
	átlagos	49,5	27,1	16,8	4,7	1,9
	nagyon	44,8	33,9	16,3	4,5	0,5
döntés	kevésbé	50,8	26,2	15,1	5,6	2,4
	átlagos	42,9	33,3	16,2	3,8	3,8
	nagyon	43,0	28,1	20,4	7,2	1,4
tanács	kevésbé	38,7	25,8	21,0	11,3	3,2
	átlagos	35,8	32,1	20,8	7,5	3,8
	igen	29,5	31,4	23,6	11,8	3,6
szabadidő	kevésbé	69,6	14,4	8,8	5,6	1,6
	átlagos	72,4	21,9	4,8	0	1,0
	nagyon	72,9	19,0	3,6	3,2	1,4
mindennapi esemény	kevésbé	67,2	17,6	8,0	3,2	4,0
	átlagos	73,3	18,1	7,6	1,0	0
	nagyon	70,0	20,0	7,3	1,8	0,9
film, könyv	kevésbé	60,0	19,2	11,2	8,0	1,6
	átlagos	62,9	21,0	11,4	3,8	1,0
	nagyon	51,6	24,4	16,3	6,8	0,9

### M7.3.1. ábra Családi javak index a szülők iskolai végzettsége függvényében



### M 7.3.1. táblázat Értékpreferenciák régióként

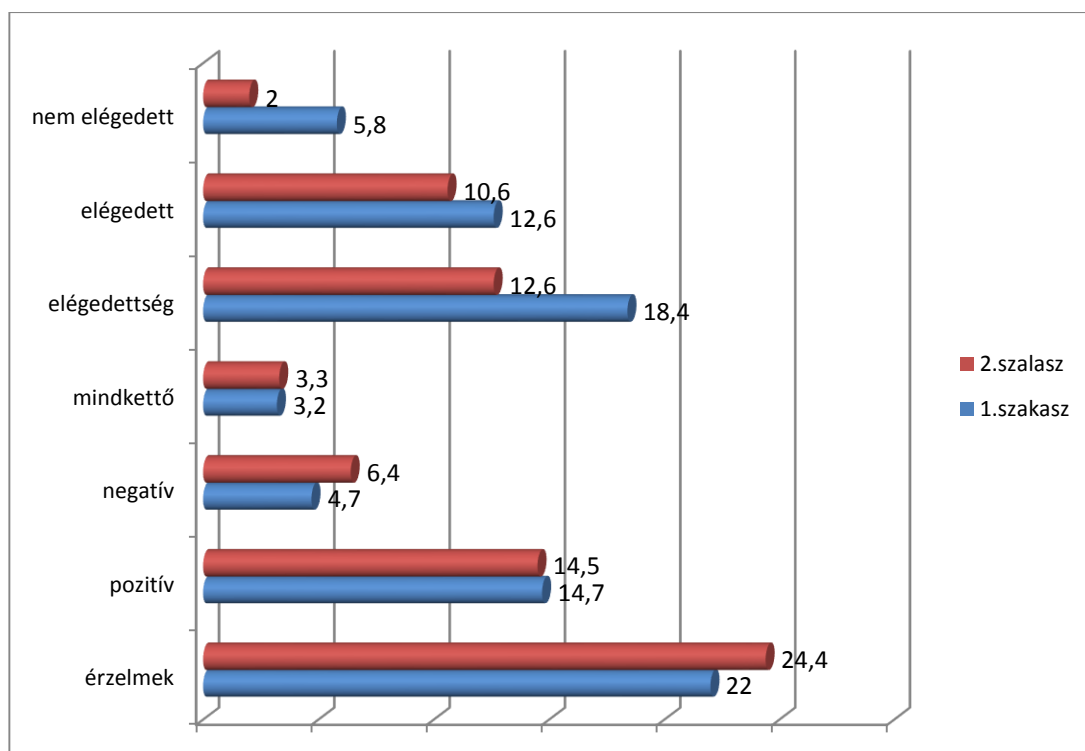
Értékek	régiók			összesen
	szórvány	átmenet	tömb	
belső harmónia	3,72	3,98	4,05	3,97
hatalom, ellenőrzés**	2,87	2,44	2,71	2,65
szabadság	4,62	4,48	4,65	4,59
társadalmi rend*	3,60	3,93	3,88	3,85
érdekes élet	4,54	4,45	4,53	4,51
anyagi javak	4,09	4,09	3,93	4,01
haza, nemzet védelem	3,60	3,82	3,87	3,80
eredetiség, fantázia	4,18	4,06	4,22	4,16
békés világ	4,27	4,44	4,46	4,42
szokások megőrzése**	3,72	3,86	4,07	3,94
vallásos hit	3,63	3,91	3,95	3,88
család biztonsága	4,79	4,70	4,70	4,72
változatos élet**	3,90	3,93	4,24	4,07
igaz barátság	4,67	4,77	4,76	4,74
szerelem, boldogság	4,69	4,64	4,66	4,66

**M8.1.1. táblázat. A fizikai szelf kategória gyakorisági eloszlása nemek szerint – 1. szakasz**

kategóriák		nemek %		össz. %	szignif.
		fiúk	lányok		
1	szem	87,9	92**	90	p=0,004
2	hajszín	89,5	92,3	91	p=0,051
3	hajméret	17,5	42,6**	30,8	p=0,000
4	arc	35,6	39,4	37,7	n. s.
5	kar	16,1	18,2	17,2	n. s.
6	láb	17,6	15,2	16,3	n. s.
7	bőr	10,1	9,6	9,8	n. s.
8	öltözet	11,6	17,9**	14,9	p=0,001
9	magasság	80	89**	81	p=0,004
10	súly	22,1	23,3	22,7	n. s.
11	esztétikai minősítés	4,5	6,6	5,6	n. s.
12	alkat	44,1	48,6	46,5	n. s.
13	aktivitás	22,8**	15,8	18,8	p=0,000
14	testi képességek	16,20**	9	12,4	p=0,000

n. s.–nem szignifikáns

**M8.1. ábra Az érzelmek és elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása – 1.és 2. szakasz**

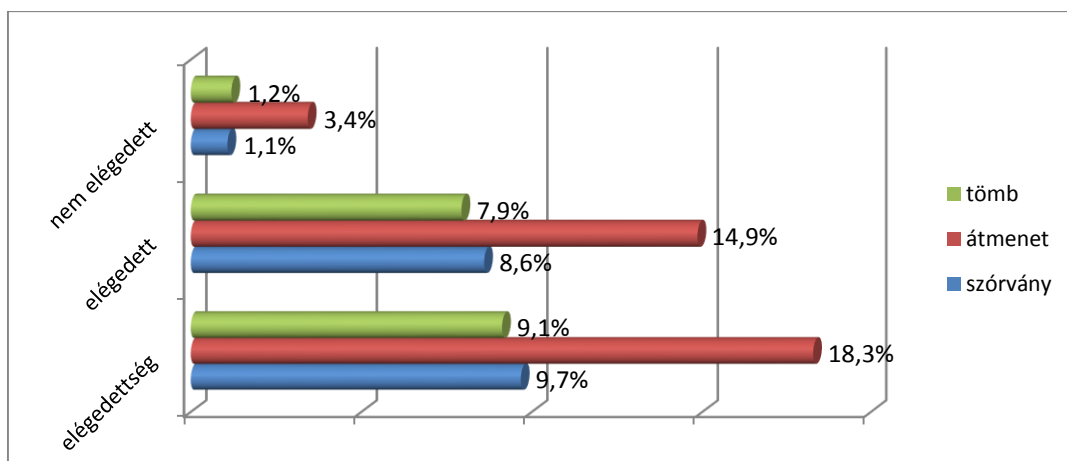


**M8.2. táblázat Érzelmek, elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása évfolyamok és nemek szerint – 1. szakasz**

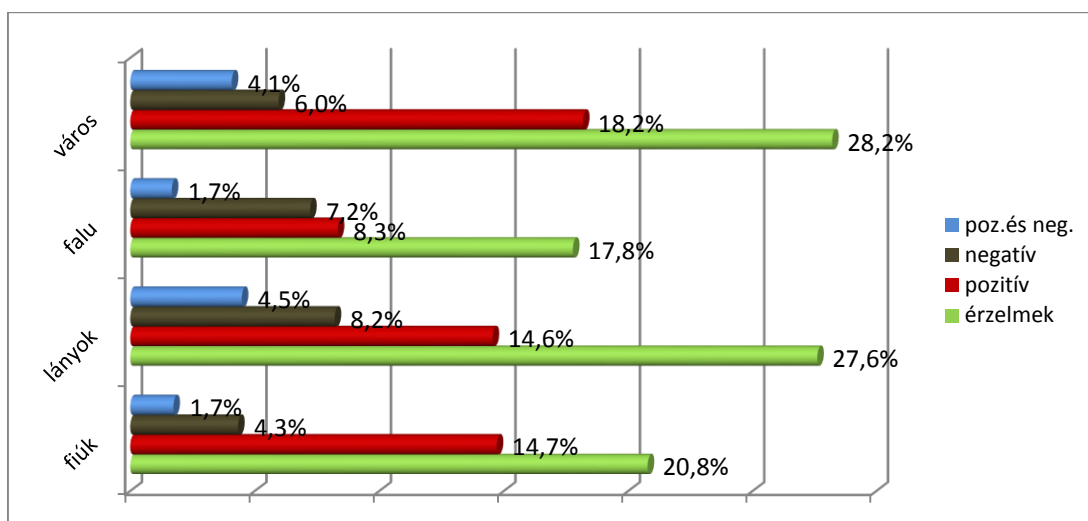
kategóriák	évfolyamok %		nemek %		össz. %
	ötödik	nyolcadik	fiúk	lányok	
<b>érzelem</b>	<b>15,7</b>	<b>22,20**</b>	14,9	22,20**	18,8
pozitív	11,2	14,7	9,7	15,2*	12,6
negatív	3	4,7	3,4	4,2	3,8
mindkettő	1,5	3,2	1,8	2,8	2,3
<b>elégedettség</b>	<b>13,1</b>	<b>18,4**</b>	12,7	18,3**	15,6
elégedett	9,4	12,6	8,5	13,1	10,9
nem elégedett	3,8	5,8	4,2	5,2	4,7

n. s.–nem szignifikáns

**M8.2. ábra** Az elégedettség kategória gyakorisága eloszlása régiónként -2. szakasz



**M8.3. ábra** Az érzelem kategória gyakorisága eloszlása nemek, településtípus szerint-2. szakasz



**M8.3. táblázat** A személyiségvonások gyakorisági eloszlása régiók szerint – 1. szakasz

személyiségvonás kategóriák		régiók %			szignif.
		szórvány	átmenet	tömb	
J 1	jószívű	50,2	49	53,2	n. s.
J 2	kedves	25,6	28,5	29,8	n. s.
J 3A	szorgalmas	9,1	9,1	12,8	n. s.
J 3B	lusta	3,7	5,1	6,8	n. s.
J 4	becsületes	11	9,9	10,1	n. s.
J 5	békés	10,5	8,4	11,8	n. s.
J 6	érzékeny	10	9,9	11,7	n. s.
J 7	jó	8,7**	4,8	3,6	p=0,008
J 8	szófogadó	10**	4,2	5,7	p=0,008
J 9	vicces	16,9**	9,7	15,2**	p=0,005
J 10	családszerető	10,5	8,7	10,2	n. s.
J 11	rossz	9,1	6,8	6,1	n. s.
J 12	verekedős	4,1	6,8	5	n. s.
J 13	akaratos	5,9	6,7	5,5	n. s.
J 15	hisztis	0,9	2,7	4,6*	p=0,013
J 18	duzzogó	4,6	7,6	5,7	n. s.
J 19	bosszantó	2,7	5,3	3,2	n. s.
J 22	nagyszájú	3,7	5,3	6,4	n. s.
J 36	bátor	2,7	4,4	5,2	n. s.
J 37	csendes	5,7	7,2	8,9	n. s.
J 38	udvarias	6,4	5,7	5,1	n. s.
J 43	megbízható	5,0	6,7	4,6	n. s.

**M8.4. táblázat A személyiségvonások gyakorisági eloszlása régióként -2. szakasz**

személyiségvonások		szórvány	régiók		szignif.
Jel	kategóriák		átmenet	tömb	
J 1	jószívű	43,0	32,5	36,5	n. s.
J 2	kedves	45,2	41,6	37,9	n. s.
J 3A	szorgalmas	11,8	7,8	6,7	n. s.
J 3B	lusta	5,4	10,8	10,4	n. s.
J 4	becsületes	16,1	8,4	11,3	n. s.
J 5	békés	7,5	7,2	10,4	n. s.
J 6	érzékeny	16,1	13,3	19,2	n. s.
J 7	jó	4,3	7,8	2,9	n. s.
J 8	szófogadó	7,5	3,0	14,3**	p=0,004
J 9	vicces	23,7	19,9	24,6	n. s.
J 10	családszerető	10,8	16,3	17,9	n. s.
J 11	rossz	3,2	4,8	2,1	n. s.
J 12	verekedős	2,2	2,4	4,2	n. s.
J 13	akaratos	3,2	3,6	7,1	n. s.
J 15	hisztis	4,3	2,4	5	n. s.
J 18	duzzogó	8,6	7,8	5	n. s.
J 19	bosszantó	4,3	2,4	7,1	n. s.
J 22	nagyszájú	6,5	3,6	10,8*	p=0,024
31	kitartó	5,4	4,8	6,7	n. s.
34	ambíciós	6,5	12,7*	18,8*	p=0,030
J 36	bátor	4,3	4,2	5,4	n. s.
J 37	csendes	6,5	11,4	9,2	n. s.
J 38	udvarias	4,3	5,4	5,4	n. s.
J 43	megbízható	11,8	4,2	10,8*	p=0,036