

Doktori (PhD) értekezés

Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben

Pásztor Rita Gizella

Debreceni Egyetem

BTK

2017

**KISEBBSÉGI ÉS KETTŐS KISEBBSÉGI LÉT BEN ÉLŐ FIATALOK
TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓI EGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TÉRSÉGBEN**

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében
a Szociológia tudományágban

Írta: Pásztor Rita Gizella okleveles szociálpolitikus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(*Szociológia és Társadalompolitika Doktori programja*) keretében

Témavezető: Dr.

Dr.habil. Csoba Judit

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 201... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201... ..

„Én, Pásztor Rita Gizella 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.”

Debrecen: 2017.

.....
Pásztor Rita Gizella

DEBRECENI EGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

**Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program
Humán Tudományok Doktori Iskola**

Doktori (PhD) értekezés

Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben

Készítette:

Pásztor Rita Gizella

Témavezető:

Dr. habil. Csoba Judit

tanszékvezető, egyetemi tanár

DEBRECEN

2017

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	8
A témaválasztás indoklása, a kutatás célja és módszerei	10
A disszertáció felépítése	12
I. Szakirodalmi áttekintés	13
I.1. A vizsgált probléma elméleti háttere.....	14
I.1.1. Identitás és kisebbség	14
I.1.1.1. Értelmezési lehetőségek.....	14
I.1.1.2. Kisebbség és kettős kisebbség	17
I.1.1.3. A roma etnikum, mint kisebbség és/vagy kettős kisebbség.....	21
I.1.2. A szocializáció és az iskola összefüggései	25
I.1.2.1. A szocializációs közegek főbb jellemzői.....	25
I.1.2.2. A szocializáció és tanulás	28
I.1.2.3. Szocializációs folyamatok a romák körében.....	29
I.1.3. A hátrányos helyzet értelmezése	33
I.1.3.1. A hátrányos helyzet tudományterületenkénti definíciója	33
I.1.3.2. A hátrányos helyzetű térség jellemzői	36
I.1.3.3. A hátrányos helyzet, az iskolai kompozíció és az iskolázottság összefüggései	38
I.2. A továbbtanulási döntésre ható tényezők a szakirodalom tükrében	41
I.2.1. A közoktatási rendszer romániai sajátosságai	41
I.2.1.1. Az oktatás általános jellemzői	42
I.2.1.2. A romániai közoktatási rendszer struktúrája.....	44
I.2.1.3. A romániai kisebbségi oktatás sajátosságai	48
I.2.1.4. Roma oktatási helyzet Romániában.....	52
I.2.1.5. Oktatási útvonalakat alakító tényezők - Tanulási és tanulói útvonalak.....	54
I.2.2. A továbbtanulási aspirációkra ható tényezők elemzési kerete	61
I.2.2.1. Érték és jövőkép.....	61
I.2.2.2. Pályaválasztás specifikumai.....	65
I.2.2.3. A továbbtanulási döntésre ható tényezők	70
I.2.2.4. Romák oktatása és pályaválasztása.....	76
I.2.2.5. A továbbtanulás akadályai, a lemorzsolódás	79
II. A továbbtanulási döntésre ható tényezők vizsgálata. A kutatás bemutatása és az eredmények értelmezése	86
II.1. A kutatási terület sajátosságai- Érmellék kistérség témaspecifikus megközelítésben.....	87

II.1.1. Érmellék földrajzi elhelyezkedése	87
II.1.2. A populáció demográfiai jellemzői	90
II.1.3. Érmellék iskolázottsági és foglalkoztatottsági mutatói	97
II.1.4. Érmellék iskolahálózata	105
II.2. A kutatás célja, célcsoportja, idődimenziója és az alkalmazott kvantitatív módszerek.....	110
II.2.1. A kutatási minta	111
II.2.2. A kutatás kvantitatív elemzési kerete.....	114
II.2.2.1. A kutatás kérdései.....	116
II.2.2.2. A kutatás hipotézisei.....	117
II.2.2.3. Az alkalmazott kérdőív bemutatása.....	119
II.3. A kvantitatív kutatás eredményeinek bemutatása.....	121
II.3.1. A válaszadók és a kibocsátó családok főbb jellemzőinek általános bemutatása - leíró statisztikák	121
II.3.1.1. Életkor és identitás szerinti eloszlás	122
II.3.1.2. A szülők iskolázottsága	125
II.3.1.3. A szülők foglalkoztatottsága	129
II.3.1.4. A válaszadók szubjektív és objektív anyagi helyzete.....	131
II.3.2. Az általános iskolások továbbtanulási szándékának főbb jellemzői.....	135
II.3.2.1. A tervezett oktatási szint választása	135
II.3.2.2. Az iskolai eredményesség és a továbbtanulási döntés összefüggései	142
II.3.2.3. Az iskolai útvonalak: tanulási és tanulói utak	146
II.3.2.4. Az általános iskolások értékrendje	151
II.3.2.5. A szocializációs közegek és a továbbtanulás összefüggései	159
II.3.2.6. A hátrányos helyzet tényezői.....	165
II.3.3. A kutatás hipotéziseinek tesztelése	166
II.3.3.1. Első hipotézis – A családi szocio-ökonómiai feltételek hatása a továbbtanulási szándékra.....	166
II.3.3.2. Második hipotézis – A tanulói útvonal sajátosságainak hatása a továbbtanulási szándékra.....	172
II.3.3.3. Harmadik hipotézis – A továbbtanulási szándékot meghatározó szocio-kulturális tényezők	177
II.3.4. A survey eredményeinek összegzése	182
II.4. Az esettanulmány eredményeinek bemutatása	186
II.4.1. Az esettanulmány vizsgálati dimenziói és az alkalmazott módszerek.....	186
II.4.2. Az esettanulmány. Iskola- és osztálytörténet	191
II.4.2.1. Érfelső - Éralsó Iskolaközpont jellemzői.....	191
II.4.2.2. Az érfelsői iskola osztálytörténetei.....	196

II.4.2.3. Az éralsoi iskola osztálytörténete	200
II.4.3. Az esettanulmány eredményeinek összegzése	205
II.5. A kutatás eredményei és következtetései a vizsgálati kérdések és a hipotézisek mentén ...	208
A kutatás összegzése, oktatásszociológiai vonatkozásai és további kutatási irányok	213
Felhasznált irodalom	218
Internetes források	232
A szerző tudományos közleményei	233
Tartalmi kivonat	235
Abstract	237
Köszönetnyilvánítás	239
Ábrák jegyzéke	240
Táblázatok jegyzéke	241
Mellékletek jegyzéke	243
Mellékletek	244

BEVEZETÉS

A továbbtanulás az elsajátított értékek alapján hozott döntési mechanizmus eredménye, ami meghatározza az egyéni életpályák alakulását. A továbbtanulási szándékot alakító tényezőket megismerve azonosíthatjuk azokat az erőforrásokat, amelyek az aspirációk pozitív alakulását elősegítik. A fiatal nemzedék számára az iskola ugyan nem képes átadni mindazt a tudást, amelyre élete végéig szüksége lesz, de a XXI. században az iskolában megszerzett tudás nélkül ennek a nemzedéknek a tagjai már nem tudnak elindulni a sikeres munkaerő-piaci és társadalmi integráció felé. Szoros kapcsolat van a pályaválasztás és a munkaerő-piac között. Ha az általános iskola után nem következik valamilyen magasabb oktatási forma, az magában hordozza a munkaerő-piaci versenyképesség elvesztését. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a közoktatási rendszer képzési lehetőségei mindenki számára elérhetőek legyenek, lehetőségeikhez mértén részesedjenek az ott közvetített javakból és valódi tudást adó, boldogulást segítő eszközként tekinthessenek erre az intézményre. Az iskolai pályafutás, az oktatási expanzió társadalmi egyenlőtlenség csökkentését célzó hatásának vizsgálata korunk aktuális feladata, hiszen a kutatások eredményei az iskolázottsági, s ezáltal az integrációs mutatók jobbításához járulhatnak hozzá.

Disszertációnkban azt kívánjuk vizsgálni, hogy egy hátrányos kistérség, kisebbségi oktatásában résztvevő általános iskolás tanulói közösségnek milyen irányú a pályaválasztási szándéka, milyen tényezők alakítják a továbbtanulásra vonatkozó elképzeléseiket. Az iskolai közösség sajátossága, hogy nemcsak kisebbségi magyar tanulók alkotják, hanem kettős kisebbségi létben élő, azaz a magyar cigány fiatalok is itt tanulnak.

Kutatásunk fő kérdései, hogy a vizsgált régióban a mindenkire ható területi hátrányok mellett, milyen tényezők alakítják a középfokú továbbtanulásra vonatkozó döntést, mi jellemző azokra, akik határozottak továbbtanulási szándékaikat illetően, milyen különbségek jelennek meg köztük és a bizonytalanok, valamint az oktatásból kimaradók között, milyen tényezők magyarázzák a magasabb szintű iskolai útvonal választását és milyen indokok vannak az atipikus, alacsony szintű oktatási útvonal hátterében.

Kutatási területünk egy jól behatárolt romániai régió, az Érmellék¹ Bihar megyei települései. Az itt élő sajátos etnikai összetételű lakosság élethelyzete területi, gazdasági és szociális szempontból egyaránt hátrányosnak mondható. A terület etnikai sajátossága a kisebbségi összetételben rejlik, többségében magyarok és magyar cigányok lakják. Kutatásunk

¹ A kutatási terület pontos földrajzi lehatárolását II.1. fejezetben ismertetjük.

során nemcsak a kisebbségi és kettős kisebbségi lét tükrében vizsgáljuk a térségben élő tanulók továbbtanulási aspirációit, hanem a hátrányos helyzet szociális, gazdasági, oktatási jellemzőin keresztül is, szociálökölógiai, szocioökonómiai és szociokulturális szempontok szerint. Dolgozatunkban a hátrányos helyzet sokszínű értelmezésének tükrében foglalkozunk az iskolai szintváltás, a továbbtanulási irány kérdésével, hetedikes és nyolcadikos tanulók körében. Empirikus vizsgálatunk további célja az iskolai sikertelenség elemzése, annak okán, hogy az iskolai eredménytelenség, mint a bukás, évisméltés, kimaradás, kudarccal végződő iskolai pályafutást alakítanak ki. Ezek a kudarcok a továbbtanulási szándékot is bizonytalanná teszik. Továbbá azt is bemutatjuk, hogy az atipikus tanulói útvonal a továbbtanulási tervet milyen módon befolyásolja vagy miért befolyásolja negatívan. A különböző útvonalakat a szakirodalmi áttekintés során határozzuk meg. A számos kérdést felvető kutatás egységes keretét az oktatásszociológia biztosítja.

Az iskolák tanulói nem azonos adottságokkal, szociális háttérrel, műveltségi szinttel rendelkeznek, viszont a társadalomnak az az elvárása az iskolával szemben, hogy mindenki számára teremtsen egyenlő esélyeket a tudás megszerzéséhez (Gázsó 2003). Mivel az iskola feladatai közé soroljuk a gyermekek személyiségének fejlesztését, valamint – eltérő társadalmi pozíciójuktól függetlenül - fontos terét képezi a szocializációs folyamatoknak, ezért minden gyermeknek joga van olyan oktatási programhoz, amely során személyiségét alakíthatja, hátrányait pótolhatja, esélyegyenlőségét biztosítja (Veczkó 1990). A mai tudásalapú társadalom hátrányos helyzetű gyermekeinek nemcsak az anyagi helyzetük jelent problémát, hanem társadalmi erőforrásaik hiányosságaival is szembesülnek (R. G. Pásztor–Bernáth 2010). Az iskolázottság teremti meg a lehetőségét annak, hogy az érintettek ezeket a hiányokat csökkentsék, vagy akár megszüntessék.

A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA, A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A társadalmi összetétel változása a kisebbségek életében is megmutatkozik. A téma aktualitását a folyamatos demográfiai változások oktatásra gyakorolt hatásának vizsgálata, az iskolai eredményesség és a kisebbségi létből fakadó eltérések összefüggéseinek feltárása adja. Újszerűsége a térségi sajátosságokban, illetve a kettős kisebbség helyzetének empirikus adatokon keresztül történő vizsgálatában rejlik.

Kutatásunk fő indítékául az szolgál, hogy képet kapjunk a magyar anyanyelvű felső- és középfokú oktatás számára, a szintén magyar oktatási nyelvű képzésből jövő általános iskolás tanulók továbbtanulási terveiről. Az általános iskolás diákok nyolcadik osztály végén döntési helyzetbe kerülnek iskolai pályafutásukat illetően. Ez a döntés befolyásolja az egymásra épülő szinteken való továbbtanulást, valamint előrevetíti a felsőfokú képzésben való részvétel vagy kimaradás lehetőségét. A romániai magyar felsőoktatás csak akkor életképes, ha van elegendő középiskolát végzett, sikeresen érettségiző fiatal. Ennek feltétele viszont az, hogy legyen a közoktatás minden szintjén tanulmányait eredményesen befejező diák. A különböző szintekhez érve a tanulóknak mérlegelni kell, hogy továbbtanulnak-e vagy sem és ha továbbtanulnak, milyen iskola típusban teszik azt. A kisebbségi oktatási rendszer számára fontos, hogy a továbbhaladási pontokban megfelelő döntések szülessenek.

A vizsgálatot az a kutatói kíváncsiság indította el, hogy megismerhessük a jövő magyar felsőoktatási rekrutációs bázisának továbbtanulási terveit egy romániai mikrorégió magyar kisebbségének körében. A kutatási terület egy tömb magyar vidék, az Érmellék, mely Románia Észak- Nyugati részében helyezkedik el, a Románia-Magyarország határ menti térségében.

Kutatásunk célja az, hogy felderítsük az Érmelléken kisebbségi, illetve kettős kisebbségi létben élő tanulók középfokú továbbtanulási szándékát, összefüggést keresve a családi háttér, az iskolai eredményesség és a szocializációs folyamatok között, feltárva a hetedik és nyolcadik osztályban, magyar nyelven tanuló diákok tanulói és tanulási útvonalait, melyek hiteles előrejelzői rövidtávon a továbbtanulási utaknak, hosszútávon pedig a munkaerő-piaci versenyképesség és az elérhető társadalmi státusz szintjének. A partiumi alrégió hátrányai általánosan érintenek minden ott élőt, azonban a területi hátrányok mellett szociológiai és pedagógiai hátrányok is felbukkannak. Ezek hatásának vizsgálatát is fontos feladatnak tekintjük. Feltételezésünk szerint nemcsak tipikus tanulói útvonalak rajzolódhatnak meg, hanem az atipikus (kimaradás, lemorzsolódás) forma is igen gyakori, melyet a tanulmányi kudarcok mellett magatartási problémák generálnak és helyenként etnikai jellegzetességet is mutatnak. A tanulói

útvonalak alakulását mikro-, mezoszintű tényezők, valamint a szocializációs közegek hatásának összefüggésében elemezzük.

Disszertációnk célja, továbbá, a hátrányos helyzetet kialakító azon tényezők felkutatása, melyek befolyásolják az egyéni életet, így a továbbtanulást is. A kompenzációs eljárásokat, „a kompenzáló oktatást” csak a társadalmi, földrajzi, kulturális okok feltárását követően lehet kidolgozni (Kozma 1975: 210). A társadalmi mobilitás korlátai lehetnek a hátrányos helyzetből fakadó eltérések, visszafogva a társadalmi- gazdasági fejlődést is (Fejes 2006). Az iskola a hátrányos helyzetből származó különbségeket nem felszámolja, hanem tovább növeli (Papp 1997), ennek ellenére mégis az iskola tekinthető a társadalmi mobilitás vertikális csatornájának (Kozma 1975), a jobb iskolai végzettség feltételezhetően a társadalmi státus pozitív változását eredményezi (Csoba 2002). A továbbtanulás szempontjából a hátrányos helyzet egyenlőtlen esélyeket teremt a társadalmi státus megszerzésére, mely összefüggésben van más tényezők mellett, a település fejlettségével és a tanulmányi előmenetellel (Kozma 1975). Az iskolai végzettség, a szakma, a foglalkozás a felzárkózás fő elemei. A tulajdon, az örökölt vagyon hiányában, általuk válik elérhetővé az intergenerációs mobilitás, vagyis a szülőkhöz képest magasabb társadalmi osztályba lépés (Cărțână 2000).

A kutatási célok elérésére kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek együttes alkalmazásával teszünk kísérletet. A kutatásban a kérdőíves adatfelvétel mellett a félig strukturált interjú, a résztvevő megfigyelés, a dokumentum és archívum elemzés módszerek eszköztárát alkalmazzuk. A vizsgálat primer adatgyűjtési módszere a strukturált kérdőíves kutatás. Kvantitatív módszerekkel azt teszteljük, hogy a családi háttér, a települési és iskolai hátrányok miként determinálják az érmelléki általános iskolások továbbtanulási szintjét. A vizsgálatban 465 általános iskolás tanuló vett részt, összesen 20 oktatási intézményből. A kérdőív a továbbtanulási szándék vizsgálatát szolgálja magyarul tanuló, hetedikes és nyolcadikos diákok körében; több egységből épül fel: a diákok családi hátterét, iskolai eredményességét, iskolai pályafutását, értékrendjét, a szocializációs közegek hatását, továbbtanulási szándékát zárt és nyílt kérdések segítségével tárjuk fel. Kutatásunk célja az, hogy képet kapjunk arról a tendenciáról, amely jellemzi a továbbtanulási szándékot kisebbségi és térségi szempontból, valamint, hogy feltárjuk azokat a tényezőket, amelyek a továbbtanulásra hatást gyakorolnak ezen körülmények között. A kvalitatív módszerekkel gyűjtött adatokat osztálytörténeti esettanulmányban és a kutatási eredmények értelmezésében hasznosítjuk. Az osztálytörténeti elemzés célja a továbbtanulás akadályainak és a lemorzsolódás vizsgálata, melyet négy kutatási kérdés mentén vizsgálunk. Választ keresünk arra a kérdésre, hogy a kistéleplések iskolái milyen oktatási feltételeket

teremtenek a diákok számára; milyen szociodemográfiai és szociokulturális jellemzői vannak az évismétlő diákoknak; milyen sajátosságai vannak a túlkoros tanulóknak s végül, hogy a lemorzsolódásnak van-e etnikai vonatkozása. Az adatfelvételre 2015. május-augusztusa között került sor.

A kutatás célcsoportját az érmelléki általános iskolai tanulók képezik, akik között a térség két legjellemzőbb kisebbségi csoportja szerepel, a magyar, illetve a magyar cigány² diákok. Közös jellemző, hogy mindkét csoport hátrányos térségben él, azonban a magyar cigányok kettős kisebbségi létben a hátrányos helyzetükből fakadó hiányokat hatványozottan élik meg, azáltal, hogy megélhetésük bizonytalan és a mélyszegénység határán egyensúlyozó. A következő fejezetekben ezen sajátosságokat vizsgáljuk a szakirodalomra és a kutatási eredményekre alapozva.

A DISSZERTÁCIÓ FELÉPÍTÉSE

A disszertáció két nagy egységből áll. Az első rész a téma hazai és külföldi szakirodalmára támaszkodva rajzolja meg a vizsgálat szempontjából fontos elméleti keretet, a második részben a térség sajátos jellemzőinek feltárásával és a továbbtanulási elképzelés vizsgálatával foglalkozunk, azoknak a tényezőknek a perspektívájából, amelyeket a témában végzett kutatások meghatározónak tekintenek (Bernáth 2016; Z. Csata 2005; Z. Csata–Dániel 2005; Lannert 1998; Mártonfi 2003; Papp Z. 2014a).

A bemutatásra kerülő elméleti keret tárgyalja a különböző szociokulturális tényezők által meghatározott hátrányok hatását a továbbtanulási szándéokra, mindezt az identitás és a szocializációs közegek kontextusába helyezve. Ez a rész két fejezetből áll: az elsőben a továbbtanulásra vonatkozó tágabb elméleti keretet mutatjuk be, a második részben pedig a továbbtanulásra ható tényezőket tárjuk fel. Az első fejezet további három alfejezetében bemutatjuk az identitás és a kisebbség elméleteit, a szocializációs folyamatokat és a hátrányos helyzet oktatásszociológiai vonatkozásait. A második fejezet két alegységében a román közoktatási rendszert ismertetjük, valamint a továbbtanulásra és a pályaválasztásra ható tényezők elméletei vonatkozásait és kutatási eredményeit tárgyaljuk.

A rendszerező elméleti áttekintéseket követően a dolgozat második egysége az empirikus vizsgálatot és annak eredményeit mutatja be. A második egység öt fejezetre tagolódik. Az első a kutatási térség, az Érmellék földrajzi, gazdasági és oktatási helyzetét tárja fel, a második a kutatás

² Az értekezésben az identitás kifejezésére szinonimaként használjuk a roma és cigány megnevezést.

célját, célcsoportját és a kvantitatív módszerét taglalja, a harmadik és negyedik fejezet pedig a különböző módszerek alkalmazásával gyűjtött kutatási adatokat és azok elemzését tartalmazza. Az ötödik fejezetben a kutatási eredmények összegzése és következtetései olvashatóak. A kutatási eredmények bemutatása során egy 465 fős mintán végzett szociológiai adatfelvétel adatait használtuk fel, valamint demográfiai és gazdasági adatokat elemeztünk. A másodelemzéssel nyert adatok forrását elsődlegesen a 2011-es népszámlálási adatok, a Nemzeti Statisztikai Hivatal, az Oktatási Minisztérium, a Nemzeti és Megyei Foglalkoztatási Ügynökség adatai, valamint az Eurostat által publikált kiadványok és internetes adatbázisok jelentették.

A dolgozat utolsó fejezete tartalmazza a kutatás főbb eredményeit és következtetéseit, ezek oktatásszociológiai szempontú vonatkozásait, valamint felvázoljuk a további lehetséges kutatási irányokat.

I. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Feltáró kutatásunk témájának szakirodalmi áttekintését egyrészt a hátrányos helyzet, a társadalmi egyenlőtlenség nemzetközi, magyar és román elméleteinek bemutatása, valamint a továbbtanulási szándékot befolyásoló vizsgálatok összegzése képezi. A továbbtanulási döntés a pályaválasztás mechanizmusának elindítója, ezért kitérünk a pályaválasztás szakirodalmának feldolgozására is. Disszertációnk sajátossága, hogy a kutatás fókuszába állított kérdéskört, a továbbtanulást a kisebbségi létben élő fiatalokra vonatkoztatva tárja fel. Ebből kiindulva az elméleti háttér négy pillérré épül: identitás és kisebbség, sajátos szocializációs folyamatok, hátrányos helyzet, továbbtanulás és pályaválasztás. A romániai közoktatási rendszer sajátosságainak bemutatása is helyet kap a dolgozatban, mint a továbbtanulást szabályozó keret.

Dolgozatunk elméleti megalapozásában az identitás és a kisebbség fogalmának értelmezése során különös hangsúlyt helyezünk a kettős kisebbség értelmezésére. A szocializációs folyamatok eredményessége és esetleges hiányosságai befolyásolják a továbbtanulási szándékot, ezért a szakirodalmi háttérben erre is kitérünk. Továbbá az elméleti keretben foglalkozunk a hátrányos helyzet szakirodalmi áttekintésével, valamint a továbbtanulási döntésre és a pályaválasztásra hatást gyakorló tényezők összegzésével. A fejezeteket az adott téma roma vonatkozásainak ismertetésével zárjuk.

I.1. A VIZSGÁLT PROBLÉMA ELMÉLETI HÁTTERE

I.1.1. Identitás és kisebbség

A kutatási keretünket a kisebbségi lét szolgáltatja. Ebben a fejezetben a szakirodalmi áttekintés segítséget nyújt a fogalom definíciójához. A kisebbség nem értelmezhető az identitás nélkül. Mindkét fogalomra igaz az, hogy nem rendelkeznek pontos definícióval, mivel összetett jelentéstartalommal telített fogalmak. A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy körvonalazzuk az identitás és kisebbség meghatározását. A fejezetben bemutatjuk azt az elméletet is, amely kapcsolatot teremt kisebbségi lét és iskolázottság között, ezáltal a kisebbségi pozíció iskolai teljesítményre, eredményességre, a kialakult egyenlőtlenségekre gyakorolt hatása válik értelmezhetővé.

I.1.1.1. Értelmezési lehetőségek³

Az identitásnak nincs egy egységesen elfogadott definíciója. A szociológiai, antropológiai és szociálpszichológiai elméletek közös vonása, hogy az identitást egyéni tanulás, tapasztalás eredményének tekintik (Homisinová 2008). Úgy a szociológia, mint a szociálpszichológia sok ismeretet halmozott fel azzal kapcsolatban, hogy miképpen rendezzük kategóriákba a társas világot, hogyan teszünk kategorikus különbséget „mi” és „ők” közé. Egyes vizsgálatok (Bindorffer 2001; Csepeli 1987) azt bizonyítják, hogy ez a kategorizáció elemi jelenség, s mindig fellép, ha különféle csoportok kerülnek egymással interakcióba. A szociológiai megközelítések a szociális aspektusokra alapoznak, míg a szociálpszichológia az egyén és társadalom kölcsönhatásának vonatkozásában elemzi az identitást.

Az identitás segíti és orientálja az egyént abban, hogy megtalálja a társadalomban elfoglalt helyét, az identitása megnevezésével, kiválasztja az önmeghatározást és önbesorolást meghatározó elemeket (Bindorffer 2003), így rajzolódnak ki az eltérések más identitásokhoz képest.

Az identitás a társadalom és az egyén viszonyát fejezi ki, megválaszolja azt a kérdést, hogy kik vagyunk és milyenek vagyunk. Az identitás tartalmát identitás elemek, identitáskomponensek alkotják. Ezek az elemek öt csoportba rendezhetők a következők szerint:

³A fejezet a szerző egy korábbi tanulmányának átdolgozott változata, amely megjelent *Metszetek* folyóirat 2015/1-es számában, *Kettős identitás-Kettős kisebbség- Roma etnikum*, http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202015_1_pasztor.pdf.

“antropológiai, pozicionálás, társadalmi minősítési és beszédaktus, ideologikus és embléma jellegű elemek alapján” (Pataki 1998: 373).

Az identitástudat segítségével válnak a csoportok megkülönböztethetővé, így lehet a társadalmat kategóriákba rendezni. Az egyén identitásának „kimondása”, „a mindennapi életbe való beágyazottság által támasztott követelmény” (Csepeli 1987: 268). Identitásunk révén sorolhatjuk be magunkat valamilyen csoportba, közösségbe, az egyént „identitása horgonyozza le a társadalomban” (Csepeli 1993: 227).

William Bloom (idézi Veres, 2005) az identitást úgy fogalmazza meg, mint attitűdök, erkölcsi normák és társadalmi környezeti viselkedésminták átvételének eredményét, amelynek stabilitását a pszichikai biztonság és a jólét befolyásolja. Az identitás komplex fogalom, mely a társas kapcsolatok során alakul ki, tartalmaz állandó, viszonylag stabil (származás, nemzet), szocializációs folyamatok révén rögzülő és rugalmas elemeket, amelyek szituatív módon érvényesülnek, azaz bizonyos helyzetekben az identitáselemek nem mindegyike aktív (Pataki 1998). Egyes identitáselemek személyiségbe való beépülése az identitás kialakulásának következménye (Csepeli 1993).

Az identitás értelmezése megközelíthető az elsődleges és másodlagos szocializáció, a mindennapi tudás, a köznapi valóság és életvilág interakciójának eredményeként, az identifikáció során az egyén internalizálja a különböző elemeket (Berger–Luckmann 1967).

Attól függően, hogy az azonosságtudatot milyen tényező hozza létre, különböző identitási kategóriák alakulnak, mint az etnikai és/vagy nemzeti identitás. Az ember etnikai identitása meghatározott, mert születésétől fogva adott „vérségi örökségnek minősül”, amely adott, meghatározott és változtathatatlan, a nemzeti identitás pedig egyéni választás eredménye (Homisinová 2008: 34). Az egyén identitása segítségével, önmagát hozzá hasonló helyzetben lévő társaival együtt egy társadalmi csoport tagjának tekinti. Így jönnek létre a kisebbségi csoportok. Egy kisebbség számára az azonosságtudat a közösségi megmaradás feltétele. Legjelentősebb hatással az (nemzeti) identitás alakulására a kulturális tőke van, felvállalását pedig nemzeti attitűdök alakítják. A magasabb iskolázottság segíti ezeket a folyamatokat (Csepeli 1987; Veres 2005).

A nemzeti identitás összetevői lehetnek egy történelmi terület, közös mítosz és memória, közös tömegkultúra, közös jogi helyzet, közös gazdasági tér (Smith 1991). Ezek az elemek nem operacionalizálhatóak. A Bloom-i meghatározás a nemzeti szimbólumok révén közelíti meg a fogalmat, szerinte a nemzeti identitás abban rejlik, hogy egy népesség interiorizálja a szimbólumait és közös gondolkodás alakul ki a társadalmi- politikai viszonyokról (Veres 2005).

A nemzeti ideológia egyes elemeinek megélése a nemzeti tudat formálója, és létrejöhet „természetes, tudatos vagy ideologikus változata” (Csepeli 1992: 113). A természetes nemzeti identitás az, ahogyan az egyének mindennapjaikban élnek, a tudatos, érzelmileg sokszínű, ismert vetület, a nemzeti ideológia értékeivel szemben befogadóvá váló identitás, a harmadik pedig az önismereti identitás, amely mint modell bekerül a társadalmi kommunikációba (Csepeli 1992).

Az etnikum fogalmát Smith olyan csoportosulásnak írja le, amely rendelkezik közös névvel, közös eredettel, közös történelmi tapasztalattal, közös kultúrával, valamilyen haza fogalommal (Smith 1991). Az etnikai identitás kulturális különbségek, történelmi elemek mentén kialakuló alternatív kategóriarendszer, amely társadalmi identitást határoz meg (Horváth 2006).

Etnikai csoportnak a társadalom olyan szegmensét tekintjük, amely a nyelv, vallás, rassz, kultúra jegyei alapján különbözőnek tartja magát, vagy mások annak látják a csoport tagjait. Az etnikai identifikációt három elem segítségével határozzuk meg, ezek a következők: az önazonosítás, a mások által történő azonosítás, a közös tevékenység. Ha ezek közül nem teljesül mind a három elem, nem beszélhetünk „teljes etnicitásról” (Yinger 2002: 26). Ez az elmélet magyarázza a romák etnikai hovatartozásának labilitását. Ritkán fedezzük fel mindhárom tényező együttes meglétét, leggyakrabban a második tényező alapján sorolunk embereket roma közösséghez tartozónak.

Az etnikum identifikációs kategória, az etnikai azonosságtudat a nemzeti identitás alapja. Az etnikai identitás az egyén öntudatának, önazonosságának része. Egyes csoportoknál negatív identitás alakulhat ki, amelytől az egyének asszimilálódással próbálnak megszabadulni (Veres 2005). Az „etnikai identitás révén tudatosul az etnikai közösséghez, nemzethez tartozás” (Homisinová 2008: 31). Román nyelvterületen 1990-től párhuzamosan használt fogalmak az etnikum, a nemzetiség, a nemzeti kisebbség (Horváth 2006).

Az etnikai identitás felvállalása függ attól, hogy az adott társadalomban milyen megítélésű az adott etnikum, jár-e előnyökkel vagy hátrányokkal az azonosulás. Ha az egyén számára ez negatív hatású, megpróbálja megszüntetni kötődését, azonban ez nem sikerülhet minden esetben, például, ha a csoporthoz tartozásnak külső jelei is vannak, ez nem megvalósítható (Tóth 2004). Az emberek annak a csoportnak a normáit fogadják el, amely pozitív vonatkozásokkal bír (Csepeli 1993; Tajfel 1980). Ez indokolja azt, hogy az etnikai hovatartozást egyszerre kíséri az egyén félelme, valamint a társadalom diszkriminálása (Forray R.–Hegedűs T. 2001b). Az etnikai besorolás különböző módja elfogadott, lehet önbesorolásra alapozó autoidentifikáció és lehet mások általi besorolás, azaz heteroidentifikáció. Az autoidentifikáció azonosulást jelez, a heteroidentifikáció azonosítást (Horváth 2006). Az etnikai

identitás tartalma tehát kontextuális helyzetekben hátránnyal telített tartalom, amelyhez egyenlőtlen erőviszonyok társulnak.

I.1.1.2. Kisebbség és kettős kisebbség

A kisebbség meghatározása az azonosságtudatra épül. Kisebbségnek tekinthető az a többségi csoportnak alárendelt csoport, amely a hatalomból való részesedés területén hátrányban van (Schaefer 1998). Egy közösség kisebbségi helyzetben van, ha: „egyenlőtlen bánásmódban részesül a többségi csoport részéről, ha a többséggel szemben megkülönböztető testi vagy kulturális vonásokkal rendelkezik, ha az egyének kisebbségi csoporttagsága akaratlan, involuntáris, ha az endogám házasság csoportszintű normaként érvényesül és ha a csoport tagjaiban tudatosult az alárendeltség. A számbeli kisebbség fogalmán túl alárendelt csoportról beszélünk továbbá akkor is, ha az egyének jelentősen kevesebb hatalommal rendelkeznek saját életük felett, mint a többségi vagy domináns csoport tagjai. A kisebbség tagjai nem ugyanolyan arányban részesülnek a társadalom által értékesnek tartott javakból, mint amekkora az ösztársadalomban az arányuk” (Geambasu 2003: 67).

Kisebbséghez tartoznak emberek különböző okokból, ezek lehetnek etnikai, vagy szociális hátrányból származó okok. A többségi nélkül értelmezhetetlen lenne a kisebbségi. A kisebbség fogalma felszínre hoz a létszám, a politikai helyzet, elkülönült nyelv, vallási, etnikai tulajdonságok mellett más fogalmakat is, mint diszkrimináció, társadalmi izoláció, kirekesztődés, hátrányos helyzet (Bindorffer 2001). Ez a magyarázata annak, hogy a kisebbségvédelem (Monitorul Oficial 2003)⁴ mindig a diszkrimináció tilalmából és az egyenlő bánásmód megteremtéséből indul ki. Ha figyelembe vesszük, hogy a „kisebbségek speciális sajátosságaik fenntartását (kultúra, vallás, nyelv, hagyomány) igénylik a többségi társadalomtól, ez elkülönülést, jogegyenlőtlen elbánást jelent. Ezeknek a jogoknak a biztosítása nem privilégium, nem mások kárára történik, hanem a kisebbség sajátosságainak megőrzését szolgálja” (Szalayné 2003: 30).

A kisebbségi lét kialakulhat nemzeti, etnikai tényezőkön túl, nyelvi vagy vallási alapon is (Kozma 2009). A kisebbségi csoportléthez szükséges a közös azonosságtudat. A kisebbségi lét velejárója a kisebb létszám, kevesebb megbecsülés, kevesebb hatalom a többséghez képest,

⁴ Románia Alkotmánya (2003/6 és 16. szakasz) tartalmaz erre vonatkozó rendelkezéseket, illetve a romániai nemzeti kisebbségek védelmére és jogaira közel kétszáz jogszabály utal (forrás: <http://ispmn.gov.ro/page/despre-proiect>, letöltve: 2016.06.21.)

amelyben él (Geambasu 2003). A kisebbség szociológiai értelemben demográfiai arányokra utal, illetve hatalmi viszonyokat ír le (Horváth 2006).

Mivel a kisebbségi lét kialakulását több tényező is befolyásolja, mint azt már fentebb említettük, többféle kisebbségi csoportról beszélhetünk, leggyakrabban az etnikai kisebbség és nemzeti kisebbség fogalmával találkozunk, de a szakirodalom más kisebbségről is említést tesz. A „nemzeti kisebbség önálló politikai azonosságtudattal jellemezhető társadalmi csoport, az etnikai kisebbségnek nincs politikai identitástudata, kulturálisan határozza meg magát a csoport, a nyelvi kisebbség az anyanyelve alapján más, mint a többségi csoport; a vallási kisebbség pedig kulturális kisebbség, melynek felekezeti hagyományai eltérőek a többségi társadalomhoz képest” (Kozma 2009: 198).

A köztudatban nem elhatárolt módon jelenik meg az etnikai kisebbség és nemzeti kisebbség közötti különbség. Az etnikai és a nemzeti kisebbség a nemzetközi kisebbségvédelmi rendelkezésben (Council of Europe 2010)⁵ sem különül el. A nemzetközi jog (Council of Europe 1995)⁶ szerint a nemzeti kisebbséget etnikai identitása, nyelve, kultúrája, vallása határozza meg.

A kisebbségi lét kihívásokat hoz magával, „akik nem tartoznak a többségi csoportokhoz kénytelenek kialakítani hovatartozásuk sajátos megoldásait” (Bakony 2009: 86). Ezeket a sajátos megoldásokat a szegregáció, az asszimiláció, a marginalizáció vagy az integráció képezi. Ezeket a stratégiákat nem mindegy, hogy kialakítják a kisebbségek, vagy kényszer hatására hozzák létre (Forray R.–Hegedűs T. 1998). Nem mindegy, hogy a szegregáció elkülönülésre utal, vagy elkülönítésre. Az asszimiláció, a beolvadás pedig a másság eltüntetését jelenti (Bakony 2009), amely végbe mehet biológiai keveredés, pszichológiai identifikáció, kulturális akkulturáció, valamint strukturális integráció útján (Yinger 2002). A marginalizáció az egyén és a társadalom számára is sikertelen és veszélyes stratégiai irány. Az integráció jelenti a legoptimálisabb megoldási mechanizmust a kisebbség számára egy többségi társadalomban, integráció egyszerre jelenti az egyenlő jogokat, illetve az egyenlő lehetőségeket, mindenki számára; ugyanakkor kizárja a diszkriminációt, az esélyegyenlőtlenséget (Berszán 2007). A társadalmi integráció gyakorlati színtere az iskola (Forray R. 2005). A rövid időtartamú iskolai pálya, a kimaradás, iskolai lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás következménye, hogy a kilépő fiatalok korlátozott

⁵ Az Emberi Jogok Európai Egyezményében a következő olvasható: “14.cikk Megkülönböztetés tilalma. A jelen Egyezményben meghatározott jogok és szabadságok élvezetét minden megkülönböztetés, például nem, faj, szín, nyelv, vallás, politikai vagy egyéb vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, nemzeti kisebbséghez tartozás, vagyoni helyzet, születés szerinti vagy egyéb helyzet alapján történő megkülönböztetés nélkül kell biztosítani.” (Forrás: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_HUN.pdf, letöltve: 2016.05.14.).

⁶ Az Európa Tanács Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló 1995. február 1. Strasbourgban kelt Keretegyezmény (forrás: <http://www.fundamentum.hu/sites/default/files/ejd11.pdf>, letöltve: 2016.03.04.), melyet Románia 33/1995-ös törvényben ratifikált.

szocializációs készséggel rendelkeznek. Ez által nehezebbé válik a társadalmi beilleszkedési mechanizmusok működtetése.

A kisebbségi lét társadalmi különbözőséget jelent, amely gyakran társadalmi különbséggé, hátránnyá alakul és az egyenlőtlenség forrását képezi. A hátrányos helyzet relatív lemaradásra utal, amely nemcsak a jövedelmi szintre vonatkozik (Andorka 2003), hanem sokféleképpen értelmezhető, rokon fogalmai a szegénység, a depriváció, a társadalmi egyenlőtlenség.

A kisebbség fogalmát és annak csoportjait, más, történelmi jellegzetességeket is figyelembe vevő szemszögből közelíti meg az amerikai kutató John Ogbu. Kisebbségnek azokat a csoportokat tekinti, amelyek a társadalmi csoportok között alárendelt viszonyban vannak. Az elmélet a kisebbség oktatási különbségek, teljesítmény, illetve foglalkoztatottsági eltérések mögötti összefüggések feltárására vállalkozik. Elméletében a kisebbségeket annak alapján tagolja, hogy helyzetüket saját elhatározás vagy kényszer hatása alakította ki, így két típust különböztet meg az őshonos (önkéntelen) és bevándorló (önkéntes) kisebbségi csoportokat (Ogbu 1978). Megállapításait az amerikai társadalomra vonatkoztatta, de más kutatások megerősítették ezek érvényességét az európai magyar kisebbségek esetében is. Az elmélet érvényességét Pásztor Adél (2005) tesztelte, eredményei pedig azt igazolták, hogy a nem önként vállalt kisebbségek közül a magyar kisebbség esetében érvényes az amerikai kutató következtetése, amely szerint az önként vállalt kisebbség számára az asszimiláció elfogadott, míg az őshonos (nem önkéntes) kisebbség elutasítja az asszimiláció lehetőségét. Az erdélyi magyar kisebbség az elméletek alapján nem önkéntes, hanem őshonos kisebbségnek tekinthető. A kisebbséghez tartozók legfőbb sajátossága, hogy védik anyanyelvüket, identitásukat, a többségi nyelvtanulást fenyegetőnek vélik. A nyelv és a kultúra húz határt többség és kisebbség közé. Míg az őshonos kisebbség ellenálló a többségi nyelv tanulásával szemben, addig a bevándorló törekszik annak elsajátítására, nem akadálynak tekinti a nyelvi különbségeket. Ők vállalt kisebbségi helyzetükből adódóan, azt is elfogadják, hogy identitásukat nem tudják megőrizni. A többségi társadalomban az iskolázottságot tekintik előrejutási lehetőségnek (A. Pásztor 2005, 2006). Ez a megközelítés az oktatási egyenlőtlenségek hátterében meghúzódó magyarázatok feltárását ösztönzi. A kisebbség ilyen megközelítésére alapoz egy másik kutatás, melynek fókuszában a kisebbségi oktatás állt. Ebben a kutatásban Papp Z. az etnicitást összekapcsolja az iskolai tipológiával (Papp Z. 2010a, 2012b). A kutató az őshonos- bevándorló kisebbségi meghatározás kiegészítéseként bevezeti azt a szempontot is, hogy anyaországgal rendelkeznek vagy sem. Elemzésében elkülöníti az őshonos kisebbség számára elérhető oktatási formákat, illetve a bevándorlók számára működő tanulási

lehetőségeket. Az őslakos – bevándorló felosztást bővíti azáltal, hogy bevezeti a nemzetiségi, illetve etnikai, regionális kisebbségi csoportosítást is. A kisebbségi oktatás tipológiáját, Ogbu elméletére építve, az őslakos - bevándorló dimenzióját kiegészítve a nyelvi faktorról, sikerül felvázolni az oktatási formák változatosságát, a kisebbség típusa alapján, melyek az anyanyelvű illetve államnyelvű oktatás eltérő képzései (Papp Z. 2012b).

Kisebbségi állapotot egyszerre több tényező hozhat létre, már csak abból a feltevésekből kiindulva, hogy mindenkinek van személyes identitása, „én” érzése, ugyanakkor mindenki része egy társadalmi identitásnak, azaz rendelkezik kollektív identitással, a „mi” érzéssel. Ez az állapot már a kettős identitást eredményezi, vagyis a kettős identitás azt jelenti, hogy az egyén egyszerre több identitáshoz lojális (Keszthelyi 2009).

A kettős identitás a többségi társadalomban élés egy lehetséges stratégiája (Tóth 2004), melynek kialakulását befolyásolja, hogy az egyén egyidőben két szocializációs környezet, kultúra, illetve nyelv részese. A többség nyelvének ismerete az információkhoz, munkához, a gazdasági forrásokhoz jutás feltétele. „A nyelv a leghatékonyabb szervező elv” (Bindorffer 2003: 39).

A kettős kisebbségi lét kettős identitás keveredéseként jön létre. A folyamat során két identitás elemei vegyülnek, amelyben az egyén átveszi a számára előnyös összetevőket (Bindorffer 2001). A roma közösségek próbálnak átvenni a többségi társadalom értékeiből, normáiból a sikeres adaptáció érdekében, de szigorúan őrzik identitásuk egyes határait, mint az életmódjuk egyes jellegzetességét, a szokásaikat, hagyományait. A kettős identitás ebben az esetben, egymást kiegészítő identitás, egyszerre roma és nem roma elemeket ötvözve (Silverman 1988).

Az általunk elemzett kettős kisebbségi lét egyik összetevője az etnikai, míg a másik a nemzeti identitás. Más-más jegyek alapján határozzuk meg az etnikai identitást, illetve a kisebbségi identitást. Az etnikai identitás többség nélkül is érvényes, míg a kisebbség, bár másságra utal, de csak a többséggel együtt értelmezhető. Mivel az egyén egyszerre több identitással is azonosul, kialakul a kettős, vagy akár a poliidentitás, amely többszörös kisebbségi állapotot eredményez.

I.1.1.3. A roma etnikum, mint kisebbség és/vagy kettős kisebbség

A romák Európa-szerte egy kisebbséget képviselnek. A kívülről felépített társadalmi identitás nem biztos, hogy megegyezik a belülről épített identitással (Goffman 1963), ezt igazolja a roma identitás. A roma csoporthoz való tartozás nemcsak önmeghatározás kérdése, melyet önbesorolásnak nevezünk, hanem meghatározza az is, hogy az adott társadalom többségi csoportjaiban végbemenő stigmatizációs, címkéző, kirekesztő tevékenységek következményeként mit tekintenek az etnikai identitás tartalmának. Ez a külső besorolás, a heteroidentifikáció (Geambasu 2003; Horváth 2006).

A roma identitás megjelenik, mint etnikai identitás és/vagy szociális identitás (szegény, szegregált, életmód csoport) (Tóth 2004). A nem roma, többségi csoportok tagjai testi, vélt vagy valós antropológiai jegyek alapján határolják el magukat a romáktól, valamint figyelembe veszik az egyének társadalmi elhelyezkedését, státusát (Csepeli–Székely 1999). Egy másik megközelítés szerint „cigány az, akinek olyan az életmódja, szegény, szűkösön lakik. Aki viszont nem szegény, nem munkanélküli, az nem is cigány, így aztán a cigány kategóriája eleve nélkülözéshez, hátrányhoz kötődik” (Ligeti 2002: 9). Ez nem azt jelenti, hogy a gazdag cigány nem cigány, hanem inkább azt erősíti, hogy amennyiben sikerül kitörnie a roma létből, akkor legtöbbször már nem vállalja a roma származást (Geambasu 2003; Tóth 2004). A fel nem vállalt identitás az asszimiláció térnyerését eredményezi.

Az elnevezés maga sem egyszerű, többféleképpen használatos: roma, cigány, etnikum, speciális helyzetű csoport (Csoba 1997). Az Európa Tanács dokumentumaiban a „roma, gypsies, travellers” kifejezésekkel találkozunk. A közbeszédben a cigány fogalmat használva inkább életmódra gondolunk, míg a roma kifejezés a nép megnevezése (Forray R. 1998b; Liegeois 2002). Jelen kutatásban az etnikai kisebbség elnevezésére mindkét fogalmat alkalmazzuk, mind a roma, mind a cigány megnevezést elfogadottnak tekintjük.

A cigány/roma besorolás nem egyértelmű, ha a társadalom szemszögéből nézzük, egyfajta szempontrendszer vesünk figyelembe, míg az iskola más kritériumok alapján végzi a besorolást. A cigány besorolás, jelenthet származást, kultúrát, anyanyelvet, életmódot. Az életmód, kultúra dimenziói mentén gondolkodik a társadalom, amikor valakit besorol. Az iskola számára pedig cigány az, akit speciális eszközökkel integrálni szeretne a társadalomba, mert viselkedése a többséghez képest eltérő, számukra az iskola idegen, szokatlan, ennek következtében a gyerekek nem jutnak el a megszokott, elvárt képzettségi szintig (Forray R.–Hegedűs T. 2001b) .

Tökéletes paradoxonban él a mai társadalom, azt várja el, hogy a romák alkalmazkodjanak, integrálódjanak, de identitásuk felett nem ők döntenek, hanem a környezetük, már az 1893-as népszámlálás során az volt cigány, akit a többség annak tartott. Ez ma sem változott, az iskolában az a cigány akit az iskola, a pedagógus annak tart, az iskolai statisztikák ezeket az adatokat gyűjtik, nem azt amit a gyerekek, vagy szüleik nyilatkoznak (Szuhay 1999). A romák elrejtenek hovatartozásukat, de a társadalom nem engedi. A roma identitás nem vállalása, az etnikai származás eltitkolása azt jelzi, hogy így próbálják elkerülni azokat a társadalmi szituációkat, amelyekben őket megítélik, ugyanakkor ez indokolja a környezet ítéletére alapozó minősítés alkalmazását (Fiáth 2002).

A cigányok különböznek egymástól, nincs egységes roma társadalom. Jól meghatározott csoportokat alkotnak, hisz eltérő nyelvhasználat, szokások, íratlan törvények jellemzik őket. A cigány identitás „mint sérült és fenyegetett” identitás jelenik meg a társadalomban (Erős 1998: 244).

A különböző roma csoportokat több szempont szerint tipologizálhatjuk: egyfelől anyanyelvük szerint, másfelől foglalkozásuk szerint (Karsai 2001). A magyarországi cigányok csoportosítása máig elfogadott klasszifikációja Erdős Kamill (1958) nevéhez fűződik, aki két nagy csoportot különböztet meg: a cigány anyanyelvűt és a nem cigány anyanyelvűt. Ezeket a típusokat bontja további alcsoportokra, amely egyfelől a foglalkozások alapján különülnek el, másfelől pedig a beszélt nyelv (magyar vagy román) alapján (Erdős 1989; Szuhay 1999). Ma már ettől eltérő besorolási módok is elfogadottak. Magyarország területén élő cigányok számára, leginkább három törzset neveznek meg: a kárpáti vagy magyar cigány, más néven romungró (ők élnek itt legrégebben, magyarul beszélnek, jó életfeltételeik vannak, iskolázottak); az oláh cigány (romani nyelvet beszélők, hagyományörzők, beszélnek és használják a cigány nyelvet, iskolázatlanok); a beás (archaikus román nyelvet beszélnek) (Bencsik 2008; Forray R. 2005; Landauer 2008). A Romániában elterjedt rendszerzés inkább az Erdős modellhez hasonlít. Közel 16 törzset tartanak számon, melyet a mesterségek alapján neveznek meg. A csoportkohézió a foglalkozás alapján alakul ki, ez határozta meg egyes törzsek jellemzőit (Chelcea 1944). Ma nyelvükben hasonlóak, a romani nyelv dialektusait megértik, egyetlen csoportot kivéve, a magyar cigányokat. A magyar cigányokkal nem tudnak kapcsolatot teremteni, mert ők csak magyarul beszélnek és a magyar kultúrában nevelkednek (Neaşcu 2013). A különböző törzsek között gyakran merev határvonalak vannak, melyeket valós és szimbolikus eszközökkel próbálnak kifejezni (Szuhay 1999), annak bizonyítékaként, hogy az etnikai kisebbség is lehet heterogén, mivel tagjai vallhatnak különböző nézeteket, rendelkezhetnek eltérő értékrenddel (Erikson 1998).

A cigányság úgy tekint a többségi társadalomra, mint amelyhez alkalmazkodni kell, amellyel szemben védekezni is szükséges. Állandó készenléti állapotot jelent, míg a többségi társadalom számára a cigányság csak egy kisebbség, problémáit nem tekinti a legfontosabbaknak, az is csak egy része a nagy, színes probléma halmaznak, amely az életet kíséri (Forray R. 1998c).

A sztereotípiák, hogy a cigányok problémások, peremhelyzetűek, hangsúlyossá teszi a különbségeket, a többségi társadalom és a romák között. A többségi társadalom, saját előjogainak biztosítása érdekében folyamatosan eltávolítja a cigány közösséget, kizárja a gazdaságból, munkahelyi, lakhatási lehetőségekből, illetve minden más pozícióból. Nem vesznek részt abban a harcban, amelyet az ember egész élete során vív anyagi, fizikai szükségleteinek kielégítéséért. Ez a törekvés teremti meg a társadalomban a helyüket, teszi lehetővé beilleszkedésüket. Ugyanakkor elvárásokat ébreszt az individumban, amelyek arra ösztönözik, hogy tegyenek a beteljesülésükért (Alcalde 2008). A tanuláshoz világszerte nagy fontosságot tulajdonítanak, a tudástranszfer helyszíne pedig elsősorban az iskola, ezért az általános iskola elvégzésének biztosítása mellett, a középiskolai végzettség számának emelése eredményezhet pozitív változást a romák munkaerőpiaci versenyképességének emelkedésében, a foglalkoztatási helyzetük javulásában. Minden erőfeszítés sikeressége azon múlik, hogy mennyire sikerül magukat a cigányokat megnyerni társadalmi integrációjukhoz, meggyőzni őket arról, hogy ha a versenyben nem vesznek részt, kimaradnak, leszakadnak.

Gyakorlatilag azonban a cigányság egész történetét a kirekesztés, marginalizáltság, peremre szorulás jellemzi. A velük kapcsolatos negatív előítéletek megbélyegezték őket, még akkor sem indulnak ugyanabból a helyzetből, mint egy többségi csoporthoz tartozó, ha életkörülményeik jók, ugyanolyanok, mint a másik félé (Alcalde 2008). Az elutasítás mindig nagyon nagy a romákkal szemben. A cigányság esetében a kultúrák együttélésének lehetősége a társadalom részéről nem merül fel, a másság elfogadása nem működik. A multikulturális társadalomról való értekezésekben a cigányszervezetek nem képviseltetik magukat, érdekérvényesítési technikáik nem hatékonyak (Csoba 1997).

Egész életüket, történelmüket áthatják a negatív társadalmi fogalmak. Hátrányt szenvednek származásuk miatt, de az élet minden területén a hiánnyal szembesülnek, rossz szociális körülmények között élnek, felemelkedésük legtöbbször sikertelen, egyenlőtlen életesélyekkel rendelkeznek. A társadalmi egyenlőtlenség következménye a rossz társadalmi helyzet, az alacsony presztízsű munka és az alacsony iskolázottság. A romániai romákat, olyan kisebbségi csoportnak tekintik, amelyekre jellemző a hatalmi, gazdasági és presztízs marginalitás (Horváth 2006).

Társadalmunk legvitatottabb kérdései közé tartozik az egyenlőtlenség-egyenlőség kérdése. A felnövekvő nemzedéket az egyenlőtlenségi dimenzió érinti leginkább közvetlenül. Az egyenlőtlenség csökkenthető, de nem felszámolható, hisz bizonyos egyenlőtlenségek újratermelődnek, pl. társadalmi hovatartozás, település-földrajzi különbségek, kedvezőtlen életesélyek (Gazsó 2003). A roma fiatalok társadalmi helyzete, valamint alacsony iskolázottsága korlátozza annak a lehetőségét, hogy jobb életminőséget teremtsenek, hogy társadalmi mobilitás útján felemelkedjenek. Szegénységük, társadalmi hátrányuk nő, az életminőség milyensége a szegénység és még inkább az egyenlőtlenség mértékével áll összefüggésben (Ferge 2010). Ennek alapján, ha a cigányság szociális dimenziók mentén meghatározott társadalmi csoport, akkor a kiemelkedés identitásvesztéssel járó folyamat.

A kisebbségek helyzetének megítélése politikai, társadalmi és kulturális kérdés. Bár politikai ideológiák azt hirdetik, hogy fontos a kisebbségek identitásának megőrzése és erősítése, ezekre jogi szabályozások, kormányprogramok jönnek létre, a romák ebből keveset észlelnek, még akkor is, ha az intézkedések pozitív diszkriminációs lehetőségeket teremtenek. A stratégiai tervek, intézkedéscsomagok célja a kedvezőtlen társadalmi tendenciák elmélyülésének megakadályozása, melyeknek azonban nem sikerül érezhető hatást gyakorolni a cigányok felemelkedésére. Az oktatás- és a foglalkoztatás javítása kiemelt fontosságú ezekben a tervezetekben (Monitorul Oficial 2012). Mindezek ellenére a romák életkörülményei nem javulnak, társadalmi integrációjuk nagy kihívás a mai társadalompolitika számára.

A cigányság meghatározása szociológiai, antropológiai, etnikai, illetve nemzetiségi megközelítés szempontjai alapján lehet teljes. A roma közösségek esetében ötvöződnek a társadalmi jelzőszámok, amelyek hátrányos helyzetű társadalmi állapotra utalnak. Ezt az állapotot színezi az a jelenség, amely a kettős kisebbségi státusra utal, hiszen Románia magyarok lakta területein élő roma közösségek általában a magyar kisebbséghez „igazodnak”, sokszorosítva így kisebbségi létüket. A kettős kisebbség azt jelenti számukra, hogy őrzik identitásukat és megpróbálnak beépülni a nem roma környezetbe (Hegedűs T. 1996). Egyszerre tartozik egy etnikai csoporthoz, rasszi, életmódbeli sajátosságai alapján, valamint egy nemzeti kisebbséghez vallása, iskolázottsági lehetőségei és gyakran nyelvhasználata szerint. Ilyen csoportokban élő romák a többségi környezetben kisebbségi, kisebbségi környezetben etnikai identitásúak.

A kisebbségi hovatartozás meghatározója az azonosságtudat, melyet más tényezők mellett az iskolázottság és a szocializációs környezet formál. A szocializáció, a társadalmi interakció szerepe az identitás alakulásában meghatározó (Krappmann 1980; Tajfel 1980). Identitásunkat szocializációs folyamat során ismerjük meg szocializációs színtereken keresztül, az iskolázottság

pedig segíti az identitás rögzítését. Az oktatás az identitáspolitika intézményrendszere (Mandel–Papp Z. 2006).

Az identitás kialakulásában a szocializáció meghatározó, a továbbiakban a szocializáció témánk szempontjából releváns kérdéskörét tárgyaljuk.

I.1.2. A SZOCIALIZÁCIÓ ÉS AZ ISKOLA ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az iskola nemcsak az oktatási feladatok terepe, hanem funkciói sokrétűek, felkészíti a fiatalt, a család mellett, a társadalmi lét elvárásaira, hozzájárul a szocializációs folyamat kiteljesítéséhez. A szocializáció sikerességét a szocializációs közegek, a család és az iskola mellett, más közegek együttes erőfeszítései segítik elő. A szocializáció az iskolai eredményességben is megmutatkozik, amely szoros összefüggésben van a továbbtanulási döntéssel, az iskolai szintválasztással. Az alábbi fejezetben a szocializációs ágenseket, azok funkcióit mutatjuk be, külön kitérve a roma kisebbség szocializációs jellemzőire.

I.1.2.1. A szocializációs közegek főbb jellemzői

Az egyén társadalmi beilleszkedésének feltétele, hogy a másokkal való kapcsolataiban során megtanulja mit várnak el tőle. Ez a tanulási folyamat a szocializáció, amely az individuum egész élete folyamán tart. A pszichológiai meghatározás a személyiség alakulását tartja lényegesnek a szocializáció folyamatában, míg a szociológia, arra helyezi a hangsúlyt, hogy a szocializáció során a gyermek megtanulja hogyan kell élni a társadalomban, megismeri annak normáit, értékeit, elvárásait (Andorka 2003). „A szocializáció élethosszig tartó folyamat”, amely emberek közötti kölcsönhatás során megy végbe (Kozma 1977: 47).

„A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, amelynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat, amelynek következtében viselkedése úgy módosul, hogy egyre jobban megfeleljen a környezete által támasztott követelményeknek” (Bagdy 1999: 11), vagyis az egyén megtanul abban a társadalmi közegben, amelybe beleszületett, boldogulni, tudatlan gyermekből öntudatos személyiséggé lenni, úgy, hogy közben elsajátítja életterének működési szabályait (Bagdy 1999). Azokat a csoportokat és szervezeteket, amelyek közreműködnek a szocializációban ágenseknek nevezzük (Kozma 1977).

A szocializáció a társadalmi folyamatok bensővé tételére utaló kifejezés és annak két intézménye a család és az iskola nélkül elképzelhetetlen. Hiánya hátrányt jelent, a társadalmi beilleszkedés nélküle esélytelen. A gyerekeket és a fiatalokat bevezetik a társadalomba, a szocializációs folyamat során válik társadalmi lénnyé (Durkheim 1980). Elsődleges vagy primer ágens a család, másodlagos vagy szekundér az iskola.

A családi szocializáció: „olyan, mint a kert gondozása. Ha kellő talajon növekszik, ha szeretettel és gondosan nevelik, ha a rossz irányba növekvő sarjakat lenyesegetik, akkor szépen fejlődik, jó termést hoz. Ám ha elhanyagolják, akkor elburjánzik benne a gaz, ami elnyomja az értékes növényeket és nem lesz öröme benne a gazdának.” (Deákné B 2010: 10). A gyermekek ebben a primer közegben olyan tapasztalatokra tesznek szert, amelyek a későbbi éveiket meghatározzák és segítik beépülni a szekundér közegbe. A családi szocializáció által a gyermek olyan képességeket, készségeket és kompetenciákat halmoz fel, amely segíti az iskolai előmenetelét, támogatja abban, hogy a legmagasabb képzési szintre jusson (Szabó 2012).

Az iskola szerepe a szocializációban az, hogy formálja a tanulók társadalmi látókörét, attitűdjét, a társas kapcsolatok mellett információkat közvetít a társadalom egészéről. Az egyén szocializációjának szekundér színtere (Hunyady 2004). A tanulás lényeges elemét képezi a folyamatnak és intergenerációs kultúra közvetítést biztosít (Hatos 2011). Az oktatási intézmények legfőbb célja a szocializáció megvalósításában rejlik (Kozma 1977). Az iskola oktatási, nevelési munkája során alapoz a családi szocializációs folyamatra. Ha ez a folyamat a családban kimarad, vagy nem a társadalmi normák szerinti, az iskola nem képes behozni ezt a hátrányt, a társadalmi körülmények egyenlőtlensége az iskolai pályafutásban megmaradnak (Cărțănă 2000; Kozma 1998). A szocializációs folyamatok a családból a nyelv, a hagyományok és szokások elsajátítását, míg az iskola részéről a nyelv és a tananyag ismeretét ötvözik (Imre 2003b). Ha az iskolai szocializáció építeni tud a családi szocializációra, elismeri az ott közvetített értékeket, ezáltal növelheti hatékonyságát. A két közeg közti eltérések az egyén ellenállását növelik az iskolai közeggel szemben (Pusztai 2009).

A társadalmi környezet nemcsak a formális nevelés kivitelezési színterének tekinti az iskolát, de elvárja bizonyos, nem oktatási szükségletek kielégítését is. Ezek a szükségletek a környezet szempontjából lehetnek részben hivatalosak, részben nem, valamint az iskolai tevékenységek szempontjából teljesített, vagy nem teljesített szükségletek (Kozma 2003). Az iskola arra törekszik, hogy egyidőben megfeleljen az oktatási rendszer hivatalos elvárásainak, valamint azoknak a közösségi, környezeti sajátos, egyéni szükségleteknek, melyeknek része. Az ellátott hivatalos és rejtett funkciók alkotják az iskola tényleges funkcióit (Kozma 1977, 2003a).

A hivatalos funkcióit törvények, általános érvényű dokumentumok határozzák meg, olyanok, mint a tanterv, a nevelési terv, a rendtartás funkciói. Az iskola tényleges funkciói pedig figyelembe veszik a helyi szükségleteket is, az iskolakörzet elvárásait. Az oktatáson kívül olyan elvárások is megfogalmazódnak, mint továbbtanulásra előkészítés, közösségi nevelés, gyermekvédelmi igények, stb., ezek alkotják a rejtett funkciókat (Kozma 1977).

A gyermek szocializációjában a hátrányos helyzet abban mutatkozik meg, hogy a család és az iskola szocializációs hatásai eltéréseket mutatnak a nevelhetőség, az alkalmazkodóképesség között (Illyés 2000). Pozitív elmozdulást eredményezhet, ha a közoktatási rendszer a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának milyenségét kiemelkedő fontosságú feladatai közé sorolja, szem előtt tartva, hogy ezek mögött a gyerekek mögött nem áll az ösztönző, érdekérvényesítő család. A hátrányos helyzetű tanulók az átlagosnál alacsonyabb státusú oktatási intézményekkel találkoznak, ezeknek az iskoláknak a tárgyi és személyi feltétele elmarad az átlagostól. „A család akkor hátrányos helyzetű, ha a gyermek szocializációs feltételei kedvezőtlenek. A gyermek maga akkor hátrányos helyzetű, ha társainál gyengébben van felkészülve arra, hogy meg tudjon felelni az iskolában a korcsoportjával szemben támasztott követelményeknek, mivel a gyermek adottságai, személyisége, nevelhetősége negatív irányban jelentős eltérést mutat a vele egy korcsoportban lévő többi gyermek adottságaitól, személyiségétől, nevelhetőségétől. A hátrányos helyzetű gyerek többnyire hátrányos helyzetű intézménnyel kerül kapcsolatba, az iskola nagy valószínűséggel gazdaságilag hátrányos településen van” (S. Márton–Venter 2009: 4).

A családi háttér és az iskola mellett az egyén szocializációjára számos más tényező is hat, melyeket harmadlagos közegnek tekintünk. Életkoronként és élethelyzetenként megjelennek a kortárs csoportok, a tömegkommunikációs eszközök, illetve olyan közeg is, mint a munkahely (Giddens 2008). Ezek a fórumok a következőképpen hatnak a szocializációra: „A kortárs csoport, sem a családban, sem az iskolában meg nem jelenő formáit közvetíti a viselkedésnek: a tömegtájékoztató eszközöknek, sajátos hatásuk van; a munkahelyi tapasztalatok, meghatározzák az önértékelést, gazdasági-politikai világ értelmezését; a szabadidő és fogyasztás rendszere, formálja a beállítódásokat” (Giesecke 2003: 330). A családon kívüli kapcsolatok kiépítése a serdülőkorban válik intenzívvé, a kortárs csoportok ekkor lesznek jelentősék az egyén életében (Cole–Cole 1998). A szocializációs közeg megítélését meghatározza annak hatóköre, az idő és az intenzitás mértéke. A harmadlagos szocializációs közegek abban is eltérnek a másik két szintértől, hogy ezeket önkéntesen választja a fiatal, míg a család adottság az iskola pedig kötelezőség. A kapcsolatok alakítás, a hatalom felfogás, a szabályelfogadás tanulásának terepe a harmadlagos közeg. A szocializációs modellek is folyamatosan alakulnak, megjelenik a

negyedleges közeg is, amely a tömegkommunikáció és az internet világát jelöli, amelyek átszövik a másik három teret, folyamatosan jelen vannak mindegyikben és hatásuk állandó (Nagy-Trencsényi 2012). A szocializációs közegek mindegyikében folyamatos az értékátadás és értéktanulás, amely hatást fejt ki a társadalmi cselekedetek döntési mechanizmusaira (Bocsi 2015).

A gyerekeket differenciált társadalmi helyzetük szerint eltérő szocializációs hatások érik. Az értékorientáció a családi szocializáció folyamatában, a nevelési módok révén történik meg. A családban elsajátított értékektől függ az egyéni iskolai teljesítmények mértéke. Az iskola az eltérő társadalmi értékorientációkat nem képes figyelembe venni. A szocializációs jelenségeket, a társadalmi réteghez tartozást és az iskolai eredményeket az értékorientáció kapcsolja össze. Az alsóbb társadalmi rétegekre az értékorientáció mentén alacsonyabb továbbtanulási aspirációs szint jellemző, míg a középrétegeknél ez magasabb. Hasonlóan kimutatható ez az összefüggés az iskolai teljesítményre is (Mollenhauer 2003). A továbbtanulásra vonatkozó döntés egy fiatal életében komplex hatások szoros összefüggésének eredményeként születik meg.

I.1.2.2. A szocializáció és tanulás

A tanulásnak egyre nagyobb fontossága van napjainkban. A társadalmi környezet szerepe, amelyben a tanulás zajlik, szociokulturális megközelítésben a szocializációs közegek kölcsönhatásának eredményeként mutatható be (Fejes 2005; Réthy 2001). A tudás nemcsak a tankötelezettség alatt szerezhető meg, hanem a mindennapi élet is aktív tanító (Bindorffer 2001; Lannert 2004, 2006). A formális tanulás kiegészül a nem formális, illetve informális tanulással is. Az oktatási rendszer akkor töltheti be hatékonyan a művelődési egyenlőtlenségek enyhítésével kapcsolatos teendőit, ha a pedagógiai folyamat szerves elemévé teszi a hátránnyal induló gyermekek felzárkóztatását, feloldani törekszik a gyermek szembenállását a tanulással, erősíti azt, hogy céltudatos tanulással meghaladja hátrányos helyzetét (Gaszó 2003).

A szocializáció során identitás jegyeinket is megismerjük. Ez a folyamat segíti a nemzeti hovatartozás kialakulását és megerősödését (Csepeli 1987), hisz a gyermek a családban megtanulja elsőként a nyelvet, majd megtörténik a kulturális beágyazódás. A szocializáció korai szakaszában a szülő a mintaadó, majd bekapcsolódik a kortárs csoport, mellyel az óvodában és az iskolában találkozik. Ennek a szakasznak a kimaradása, lerövidülése kihat a szocializáció sikerességére. A kortárs csoport hatása az iskolában mutatkozik meg, a tanulók közötti interakció irányítása a sikeres beilleszkedés, az oktatási folyamatban való részvétel kulcsa. Az

együttműködésre építő osztálykultúrákban a közösség együttes tudása több, mint az egyéni teljesítmények összessége, ösztönző hatást gyakorol a hátrányos, szociálisan marginális helyzetű, sikertelen tanulókra, így a társadalmi tudás tartalmasabb, az iskolai részvétel pedig sikeresebbé tehető (Rex 2006). Az iskola keretei között fejleszthetők azok a kompetenciák, amelyek segítik az egyént abban, hogy eltanulják azokat a beállítódásokat, melyek egy csoport, közösség tagjaivá teszi őket, azaz a társadalmi beilleszkedés megvalósulását biztosítják. A számos kompetencia közül, meghatározó jellegű az, amely az egyén kommunikációját, a segítségadását- karitativitását, valamint a másokkal való kollaborálást segíti elő (Lénárd 2007). Az iskolai szocializációban a tanár szerepe jelentős. A szocializációs folyamatot három módon befolyásolja: a közvetlen tanítás során, amikor a diák szóbeli instrukciókat végez, jutalmazás és büntetés során, amikor a tanuló viselkedése megerősítést nyer, valamint a megfigyeléses tanulás során, amikor a diák modelleket választ és azokat utánozza. A tanulók modellkiválasztása nem egyformán történik, a tanár a legfontosabb modell, a szülők mellett. A tanári magatartás, jutalmazó vagy büntető, elfogadó vagy mellőző jellege a diákok tanulási motiváltságát serkenti. A szocializáció menetében, leginkább: „a jutalmazás, a büntetés, a hasonlóság, a kompetencia és a státus játszik szerepet” (Zétényi 2004: 376). Az iskolában a tanuló a tudáshalmozáson túl, társadalmi, szervezeti tapasztalatokat is szerez. Az osztály- és iskolaközösségben megtapasztalhatja a társadalmi hierarchia jelenségét, alá-fölérendeltséget, az érdekérvényesítés lehetőségét. Az iskola világos követelményei, rendezettsége segíti a fiatalt abban, hogy könnyebben megtalálja helyét a rendszerben, majd később a felnőtt létben is. A támogató iskola a tanuláson túl, a közös munka, a társakkal való együttműködés örömét adja át a növendéke számára, amely a harmadlagos szocializáció sikerességét eredményezi (Járó 2004). A fiatalkor kezdetén a formális oktatási rendszer elhagyásakor, egy újabb intézményi szocializációs közeg jelenik meg, a munkahely.

Összegezve megállapítható, hogy az iskola hozzájárul a kompetenciák, a világlátás kialakulásához, a társadalmi pozíció megszerzéséhez (Kovács 2007), a társadalmi beilleszkedés megvalósulásához.

I.1.2.3. Szocializációs folyamatok a romák körében

A szocializációs eltérések vagy másságok hozzájárulhatnak a társadalmi hátrányok kialakulásához. Ilyen helyzetben vannak a roma közösségek. A roma kutatásokból (Chipea és mtsai. 2004; Diósi 2000; Furray R. 1998b; Furray R.–Hegedűs T. 1998; Havas és mtsai. 2002; Kertesi–Kézdi 2010; Lannert 1998; Liskó 1997, 2002a; Liskó–Andor 1999; Szolár 2007b)

kirajzolhatók, a szocializációval kapcsolatos összefüggések, mint: a közösség és a közvetlen környezet viszonya, a családi szervezet és kapcsolatrendszer, nevelési szokások. A cigány közösség nem létezik a domináns, többségi társadalom gazdasági, kulturális rendszerétől függetlenül.

A roma tanulók *családi szocializációja* eltér nem roma társaikétól és ezt az iskola hiányosságnak kezeli, nem egy más kultúra jellemzőjének. A roma fiatalok más magatartási formákat tanulnak meg, eltérő nevelésben részesülnek. A roma családban semmire nem kényszerítik a kicsit, megvárják, míg szól, akkor pedig azonnal megadják, amit kér. Nem ismert a késleltetés, más az időkezelésük, az egyéni igények irányítják azt (Fiáth 2002). Mivel a szocializáció a családban megy végbe az élet első szakaszában, ha ez elmarad vagy a többségi társadalomtól eltérő jegyeket mutat, már kialakul a hátrány. A romákról az a vélemény alakult ki, hogy nem nevelik gyermekeiket, nem gondozzák őket. Ez egy előítélet velük szemben, hiszen ez nem így van, csak a többségi társadalomtól eltérő módon látják el ezeket a feladatokat (Fiáth 2002; Radó 1997). A nevelés sajátos elemeit „a gyerekek szabadságát, a korlátok hiányát, a függetlenségre és találékonyságra nevelést, a közösség- nagyobb család és a nagyobb gyerekek szerepét hangsúlyozzák.” (Boreczky 2009: 87) A hagyományos nemi szerepszocializáció erőteljes. A család meghatározása is egyedi szempontokra épül: az új család nem a házassággal kezdődik, hanem az első gyerek születésével (Boreczky 2009: 87). A serdülőkorú 10-13 éves roma gyerek ebben az életszakaszban a felnőtti létbe lép, elvárják tőle, hogy vegyen részt a családfenntartásban. A roma közösségek szocializációs jellemzői így főként az időkezelésben, az életük strukturátlanságában, a szabadság igényükben, a nevelési stílusukban, a generációs együttélésben mutatkozik meg. A nevelési stílus eredménye, hogy az önkontroll képessége nehezen alakul ki, mivel gyerekkorban nincs késleltetés, fegyelmezés, szabályozás. A nevelés lényege a modellkövetés (Fejes 2005). A családi szocializáció különbözőségével érkeznek az iskolába, ahol belépnek egy újabb szocializációs színtérre, amely nem veszi figyelembe ezeket az eltéréseket, az iskolai közeg szabályokat, szoros keretek állít fel (Forsay R. 2005). Az iskola számára a szocializációs eltérések nem etnikai sajátosságot jelentenek, hanem elhanyagolásként tekint rájuk. A sikeres felzárkóztatás megvalósításához mivel az oktatási, nevelési intézkedések nem elegendők, ezért szükségesnek tekinti olyan gondozási programok alkalmazását, amelyek ezt a hátrányt képesek korrigálni (Drótos 2000).

A roma közösségek számára a többségi társadalomba való beilleszkedés lehetősége, az *iskolai szocializáció* révén válik megvalósíthatóvá, az integráció első lépése a többségi társadalom értékeinek és normáinak a megtanulása. Ezt legkönnyebben a koragyermekkorban

lehet elsajátítani, a szocializáció folyamán. Erre keretet a család, majd az *óvoda és az iskola*, valamint a kortárskapcsolatok biztosítanak. A romák értékrendjében a fent említett intézményeknek, a családon kívül, a többségi társadalomhoz képest nincs olyan jelentős szerepe, elsősorban a pusztai ökonómiai modell alapján, mely szerint jóval magasabb az oktatásba való befektetés, mint a várható haszon, főleg a centrumtól távoli, elmaradott vidéken, ráadásul egy kisebbségi etnikumú közösség esetében (Kézdi 2001). Ennek hatására olyan megélhetési stratégiákat építenek ki, amelyek főképp az ő köreikben jellemzők (Loss 1988): gyűjtögetés, böngészés-mezgerlés, különböző alkalmi és bér munkák (mint például kapálás, betakarítás, behordás, napszám stb.), különféle szolgáltatások (zenélés, festés), kereskedelmi tevékenységek (dohány, ruha, egyéb), uzorakamatos kölcsönadás, olyan foglalkozások ezek, amelyek nehezen mérhetők bérben, állandó jövedelemben (Szuhay 1999). Éppen ezért számukra a megélhetési stratégiát jelentő tudást nem az iskola tudja átadni, hanem a család, ott tanulja meg azokat a technikákat, amellyel boldogulni fog (Chelcea 1944). A jövedelemszerzés előbb említett formái nemcsak a romákra jellemzők, hanem a nem roma, tartós szegénységben élőkre is: kutatások igazolják, hogy az alkalmi, a fekete és az idény jellegű munkák, a kiszámíthatatlan, instabil bért jelentő tevékenységek nem kizárólag cigányságra jellemző munkavégzési forma, mindössze ők azok, akik gyakrabban vállalnak ilyen jellegű munkát. A mélyszegénységben élő roma és nem roma munkakeresők számára egyaránt ezek az atipikus jövedelemszerzési formák képezik a mindennapi megélhetés forrását. Sajátosan etnikai jellege a zenélésnek, a kereskedelemnek és az erdei gyűjtögetésnek van (Messing–Molnár 2011).

Nehéz életkörülményeik miatt a romák esetében gyakoribb az iskolával szemben megfogalmazott rejtett funkciók kielégítésének elvárása, mint a hivatalos funkcióké. Sokkal fontosabb az, hogy a napi megélhetési gondokkal küszködő családok gyermekeinek gondozásából vállaljon át jelentős részt az iskola, mint az, hogy milyen tankönyvből oktatja őket. Újabb kutatási eredmények szerint változóban van ez a szülői magatartás, egyre inkább fontossá válik az oktatás, a továbbtanulás (Szalai 2013).

Nem hagyható figyelmen kívül, hogy az iskola nemcsak integrációs hatásokat fejt ki, hanem az oktatási rendszer működési jellegzetességei a romák lemaradását is növelheti. Ilyen hátrányt mélyítő eljárás az iskolai minősítés, amely egy „eszköz a diákok társadalmi és etnikai szelekciójára” (Szalai 2013: 30). Az iskolában megélt stigmatizáló, diszkriminatív hatások a roma tanulók alacsonyabb társadalmi tagságát erősítik. A pedagógusok előítéletessége, egyedi esetek alapján történő általánosítása nem teszi könnyebbé a roma gyerekek beilleszkedését, iskolai közösségben való elfogadását (Kende 2013). A tanár személyisége, oktatási módszere, a

diákokkal szembeni elvárása erős összefüggést mutat a tanulók továbbtanulási attitűdjével, az „alacsony elvárások – alacsony ambíciók – alulteljesítés ördögi körét építik fel számukra” (Messing 2013: 51).

A szocializációban mutatkozó hiányok, a kevés „útravaló”, mint az *alacsony iskolázottság, gazdasági lemaradás, peremre kerülés*, a hátránnyal indulást fokozzák. „A romák helyzetének lényeges javítása össztársadalmi feladat, fontos politikai kérdés, amely jól átgondolt stratégiát és kitartó munkát igényel. A romák társadalmi helyzetének javulása önmagában nem oldja meg a romakérdést, a velük szembeni előítélet megszűnését, a foglalkoztatással kapcsolatos diszkriminációt, de kedvezőbb feltételeket teremt hozzá. (...) Integrálódásuk elősegítése nem csupán politikai, gazdasági kérdés, szükség van tudatformálásra, a társadalmi kohézió erősítésére is.” (Albert 2009: 34). A peremre szorulás a roma közösségek életében *gazdasági helyzetük* következménye, leginkább ez teszi őket kítaszítottá (Fleck–Rughiniş 2008; Popoviciu 2013). A társadalmi adottságok mellett, a *földrajzi helyzet* is hatással van a szocializációra, a falun élés hátrányt jelent, márpedig a cigányok jórészt falun élnek, számukra a falusi iskola a legfőbb szocializációs színtér (Ambrus 2001).

A mai társadalomban a gazdaság fő erőforrásává vált a tudás, amit nem lehet megvásárolni „egy termelési folyamattá vált, melyben nem új ismeretek előállítása történik, hanem tudástranszfer, amely csak tanulási tevékenység által működtethető” (Mártonfi 2006: 220). A hátrányos helyzetű csoportok esetében, ezen belül a romák körében általában *alacsony a tudásszerzési* igény úgy a családban, mint a lakókörnyezetükben (Fónai–Nyilas 2010). Kedvezőtlen kapcsolat alakul ki a romák és az iskola között, pedig az iskola a tudásgyarapítás legelérhetőbb intézménye. Sikerességük akadályát jelenti az az eljárás, amely során kiegészítő iskolába irányítják a roma gyerekeket és ezzel a szocializációs hiányaikat így értelmi hátrányokká minősítik. Az iskolával szemben a szülők saját kudarcélményeiket idézik fel, ez teszi terhessé az iskolával való együttműködést. A továbbtanulás motivációja a szülői végzettség elérésére terjed ki, vagy azt egy lépéssel meghaladó szintre (N.Kollár 2004).

A szocializációs közegek eltérő módon és intenzitással hatnak az egyéni életutak alakulására. A szocializációs folyamat hátrányos helyzetbe ütközve megreked, nem valószínű, hogy sikeresen végbemegy. Az egyes szinteken elmaradó vagy eltérő módon történő szocializációs folyamat hiányos társadalmi integrációs állapotot okoz. Ha a családi szocializáció nem készít fel az iskolában elvárt viselkedésre, társadalmi normákra, akkor ez a hiányosság megmutatkozik az iskolai teljesítményben, a tanulási attitűdben, lemaradást eredményez a

rendszer más szereplőjéhez viszonyítva. A szocializációs hiányok szoros összefüggést mutatnak a hátrányos helyzet elmélyülésével.

I.1.3. A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉRTELMEZÉSE⁷

A továbbtanulási döntés kapcsolatban van a fiatal társadalmi, gazdasági hátterével. Ha a fiatal helyzete hiánnyal telített ennek hatása van a továbbtanulási esélyre. Az iskolai szintváltásra a társadalmi helyzet, így az ebből fakadó hátrányos helyzet is hat. A következő elméleti fejezetben a hátrányos helyzet sokszínű definícióját ismertetjük. A rendelkezésünkre álló, gazdag szakirodalomból azokat az elméleteket emeljük ki, amelyek vizsgálati szempontjainkra vonatkoznak, mint a hátrány szociológiai, pedagógiai sajátosságai. A kutatás fókuszában álló továbbtanulási szándék függ főképp a diák társadalmi hátterétől, szocio-ökonómia és szocio-kulturális adottságaitól, az iskolai eredményességtől. Ezek a faktorok egyesek számára előnyös viszonyt teremtenek, másokat pedig gátolnak társadalmi cselekedeteikben. A társadalmi egyenlőtlenségek az eltérésekből, felmerülő hátrányokból alakulnak ki és megjelennek a tudásbeli különbségekben (iskolázottság, kultúra) is (Liskó 2002a).

I.1.3.1. A hátrányos helyzet tudományterületenkénti definíciója

A mai társadalomban a “hátrányos helyzetű” kifejezést nagyon gyakran használjuk, nemcsak társadalomtudományi területen, hanem a hétköznapi életben, a köznyelvben is. A kifejezés tartalma mindenki számára valamilyen lemaradással, depriváltsággal, hiánnyal, alacsonyabb értékűséggel telített. Dolgozatunk témája szükségessé teszi a hátrányos helyzet fogalmi tisztázását, hiszen egyike azoknak a terminusoknak, melyre a kutatás épül.

A hátrányos helyzet értelmezése számos szempont alapján történik. A fogalmat vonatkoztathatjuk egyénre, családra, településre, régióra. Az oktatáspolitiká révén vált ismerté, az 1960-as években (Papp 1997) a lemaradók, rosszabb eredményeket elérők, tanulásban akadályozottak, nehezen nevelhető tanulók kapcsán. Jelenleg különböző szakterületek alkalmazzák ezt a kifejezést, úgy, mint a szociológia, pedagógia, andragógia, de találunk jogi vonatkozású definíciókat is. Minden esetben valamihez, valakihez viszonyítva kisebb, kevesebb, hiányosabb helyzetet, állapotot ír le. Kutatásunk szempontjából a szociológiai és pedagógiai

⁷A fejezet a szerző „Érmelléki tanulók továbbtanulási szándéka” című tanulmányának bővített változata (Pásztor 2016a).

vonatkozások tekinthetők relevánsnak. A hátrányos helyzet szociológiai értelemben egy társadalmi viszonyt fejez ki, míg, ha az iskola világában, a pedagógiában keressük az értelmezését, leginkább tanulási eredményességben fejeződik ki, iskolai sikerességben vagy sikertelenségben.

A hátrányos helyzet egy „sokkarú polip” (Papp 1997: 6) viszonyfogalom, társadalmi, gazdasági, kulturális körülményeket vet össze. Liskó Iona (1997) szerint a szociokulturális (családi) háttér lehet a viszonyítás alapja, melyet a következő faktorok képeznek: a szülők alacsony iskolázottsága, az alacsony jövedelem, a családi instabilitás, nagycsaládok, a mikrokörnyezet devianciája, a család hiánya, kisebbségi, etnikai hovatartozás (Liskó 1997). Más definícióban a hátrányt alakító tényezők között említésre kerül a beteg, fogyatékos szülő is (Papp 1997).

Szociológiai értelemben a szegények, leszakadók, marginalizáltak, depriváltak, deviánsak a hátrányos helyzetben lévők, vagyis társadalmi hátrányokat jelent, gazdasági, társadalmi lemaradásokra utal. A származásnak is lehet hátrányos hatása, a kisebbségi lét, az etnikai hovatartozás is egyenlőtlen viszonyt alakít ki a társadalomban. A hátrányos megkülönböztetés a kisebbségi csoportok esetében érezhető például a munkaerő piaci elhelyezkedés során, hátrányban vannak, diszkrimináltaknak érzik magukat (F. Albert és mtsai. 2001). Nehezebb az elhelyezkedés a munka világába egy kisebbségi közösség tagjaként. A hátrányos helyzet utalhat szocioökonómiai hátrányra vagy szociokulturális hátrányra. Szocioökonómiai hátrányról beszélünk ha a gazdasági helyzetből indulunk ki, mint szegénység, alacsony jövedelem és szociokulturális hátrányt jelent az iskolai végzettség, település, kisebbségi hovatartozás (Réthy-Vámos 2006).

A kedvezőtlen társadalmi helyzetekben egyszerre biológiai, demográfiai, társadalmi jelenségek keverednek, melyek hatásai lehetnek okok és okozatok egy időben. Azok a jelenségek, amelyekben a hátrányok kifejeződnek, eredményezik az objektív relatív depriváció kialakulását. A fogalom megalkotása Peter Townsend nevéhez fűződik, értelmezése szerint pedig nem más, mint egyének, csoportok szegénysége, amely azzal jellemezhető, hogy nem rendelkeznek elegendő forrással ahhoz, hogy táplálkozásuk, tevékenységeik, életfeltételeik a társadalomban elfogadott szintűek legyenek (Townsend 1979). Kirekesztődnek az általánosan elterjedt szokásokból, életvitelből (Ferge 1994).

A hátrányos helyzet kialakulásához vezetnek olyan körülmények, mint: a családi életciklus hátrányai (sok gyermekes családok, egyszülős családok), a munkaerő-piaci hátrányok, regionális, térségi egyenlőtlenségek (gazdasági, fejlettségbeli különbségek), képzettségi

hátrányok- iskolai végzettségek, és az etnikai hovatartozásból származó hátrányok (Kerülő 2000).

A hátrányos helyzet értelmezhető a társadalmi státus tükrében is. Társadalmi státuson az egyén, a család tipikus élethelyzetét értjük. Kolosi a státus mentén teszi mérhetővé a hátrányos helyzetet. Meghatároz úgynevezett státusdimenziókat, mint fogyasztás, kultúra- életmód, érdekérvényesítés, lakás, lakókörnyezet (a település fejlettsége és a lakóövezet jellege, ellátottsága), anyagi színvonal (jövedelem és vagyoni elemek), foglalkoztatás (Kolosi 1987). Más kutatásban a társadalmi pozíciók viszonyítási alapja a családi háttér, melyet a következő faktorok képeznek: a szülők alacsony iskolázottsága, az alacsony jövedelem, a családi instabilitás, nagycsaládok, a mikrokörnyezet devianciája, a család hiánya, kisebbségi, etnikai hovatartozás (Liskó, 1997). A társadalmi pozíció aktorai komplex módon hatnak a továbbtanulási tervekre, mivel a társadalmi- gazdasági hátrányok iskolai hátrányokkal járnak együtt (Kozma, 1975). A társadalmi mobilitás esélye az iskola révén válik realitássá.

Míg a szociológia a társadalmi helyzetet tekinti hátránymérőnek, addig a pedagógia az iskolai eredményességet. Az eredményességet a tanulmányi átlag, a hiányzások száma teszi statisztikailag megfoghatóvá. Ezek az indikátorok több oktatáskutatás alapját képezik (F. Albert és mtsai. 2001; Z. Csata 2014; Imre 2002; Papp Z. 2012b, 2014b). Az iskolai hátrányok is egyenlőtlenséghez vezetnek, az iskola számára a hátrány forrása az adottságokhoz mért fejlődési (tanulmányi, képzési) lemaradás, amely különböző környezeti korlátok miatt jön létre. Az egyenlőség az oktatásban azt jelenti, hogy mindenki hozzáfér a számára megfelelő oktatási programhoz, ahhoz amely figyelembe veszi egyéni képességeit (Balogh 2006; Forray R.–Hegedűs T. 2001b).

Az iskolai teljesítmény az egyéni képességeken túl, a tanulók származásával áll szoros kapcsolatban. Coleman (1966) szerint az iskolai egyenlőtlenség, különbség a tanuló gazdasági, társadalmi és kulturális jellemzőiben gyökerezik (Coleman és mtsai. 1966). Az iskolában elvárt készségek, képességek kifejlesztése a hátrányos helyzetben lévő családok esetében nem megfelelő, ezek a hiányok pedig az iskolai kudarcok megéléséhez vezetnek (S. Márton–Venter 2009). A szülők alacsony iskolázottsága, alacsony jövedelme, a családi instabilitás, a mikrokörnyezet devianciája, kisebbségi, etnikai hovatartozás többszörösen hátrányos helyzetet hoz létre. Ezen körülmények együttes megléte a tanulók egy csoportjának az iskolai előrehaladását gátolja (Papp 1997). A roma gyerekek iskoláztatási esélyei rosszabbak, mint azt képességeik indokolnák, ennek hármas oka van: a nyelvi hátrányok, az iskolához való hozzáállásuk és a tanulási motivációjuk (N. Kollár 2004). Az iskolázatlanabb szülők gyermekei

nem rendelkeznek kidolgozott nyelvi kódhasználattal, inkább a korlátozott nyelvi kódhasználat a jellemző. Az iskola pedig nem ezt várja el, hanem a szituációtól függetlenül is érthető, az írott nyelv szabályait betartó kidolgozott nyelvi kódhasználatot (Bernstein 1996).

A pedagógiai hátrányok szociológiai hátrányokkal társulnak. Összegezve hátrányos helyzetet szociológia értelemben a gazdasági, demográfiai, iskolázottsági, illetve származási tényezők hoznak létre, míg a pedagógia szempontjából a tanulási teljesítmény, az iskolai eredményesség mutatói generálnak, melyek pedig kapcsolatban vannak a diákok családi hátterével. Az egyes tényezők nem egyedül hatnak, hanem komplex módon befolyásolják az individuum társadalmi előmenetelét.

I.1.3.2. A hátrányos helyzetű térség jellemzői

Oktatás-nevelés szempontjából régióknak, területi egységnek az olyan környezeti részrendszert tekintjük, amelyben azonos faktorok összessége alakítja a szocializációs folyamatot. Az egyéni szűkebb, családi környezet mellett a tágabb, lakóhelyi környezet vizsgálata is szükséges, hisz a “társadalmi tevékenységek mindig valamilyen térben is elhelyezhető környezetben folynak” (Forsyth R. 2015: 11). A környezet vizsgálatának lehetőségét a szociálökológiai módszer teremti meg. Szociálökológiai szempontból a területi-társadalmi meghatározottság, egyén-környezet viszonyrendszere, azaz a környezeti tényezők egymásra hatása befolyásolja az egyén életét. A gyermek fejlődési és tanulási feltételei összefüggnek a szociálökológiai faktorokkal, a területi elemzés a tanulási folyamatok eredményességét segíti (Forsyth R. 2015). A szociálökológiai kutatások sajátossága, hogy konkrét térben vizsgálnak társadalmi alakulatokat, jelenségeket (Kozma 1996).

A települési, térségi hátrány meghatározása egy elemet jelent a definíciók halmazában, kutatásunk szempontjából azonban fontos pillér, a továbbiakban olyan értelmezéseket mutatunk be, amelyek ezt a hátrány típust ismertetik.

A képzési terület mellett az állandó lakhely típusa a társadalmi különbségek átörökítője, az egyenlőtlenségek kialakulását és annak állandósulását erősítik (Szabó 2012), ezért a hátrányos helyzet nemcsak a szociális hátrányokat fedi, hanem lényeges eleme a lakóhelyi környezet is, amely vonatkozik a lakás jellemzőire, falu-városrész jellegére, illetve az egész településre. Ezért nemcsak az egyénre vonatkoztatjuk a hátrányos jelzőt, hanem települési hátrányokra is. A települési hátrányokat három mutatóval lehet mérhetővé tenni: gazdasági fejlettséggel, infrastruktúrális fejlettséggel és szociális dimenzió révén. A települések helyzetét demográfiai

(előregedés, roma etnikum magas száma, elvándorlás, stb.) és anyagi (személygépkocsik száma 100 főre, lakásépítések, vállalkozások száma) indikátorok tükrözik (Hajdu–Sik 2014).

Az Európai Unió területfejlesztésre vonatkozó dokumentumai hátrányos helyzetű térségnek tekintik a gazdaságilag kedvezőtlen helyzetű vidékeket, amelyek kialakulhatnak a földrajzi elhelyezkedésük (elzárt, periférikus települések), vagy természeti és klimatikus adottságok (aszályos terület, hegyvidék), vagy népesedi jellemzők (elvándorlás, alacsony népsűrűség) következtében, illetve az infrastruktúra (nehezen elérhető, rossz központi csatlakozás) hiánya miatt. A területfejlesztési politikák prioritásként kezelik a hátrányos helyzetű területek infrastruktúra- és technológia-fejlesztését, valamint képzések, szakképzések és a gazdasági tevékenységek ösztönzését (Robert 2007).

Ha egy régió iskolázottsági adatai az országos átlag alattiak, azt jelenti, hogy abban a térségben a munkaerő-piaci státust is kedvezőtlenebb foglalkoztatási, munkanélküliségi mutatók jellemzik. A fejletlen gazdaság, magas munkanélküliségi ráta, a lakosság kulturális és etnikai összetétele egy földrajzi térség helyzetének meghatározói. Ezek a mutatók tehetnek egy térséget kedvező megítélésűvé, vagy hátrányos helyzetűvé. A települési hátrány és az etnikai hátrány az egyenlőtlenség, a leszakadás, a lemaradás forrása (Csoba–Jász 2011). A települések fejlődése nem automatikusan eredményezi a továbbtanulás igényének növekedését. A települési, térségi jellemzők az oktatási rendszer minőségében mutatkoznak meg, hiszen a területi egység adja az oktatás működési keretét, a szolgáltatások minőségét eredményezi (Imre 1999). Romániai adatok szerint a rurális iskolákban az iskolaelhagyás 1,5-szöröse a városi kimaradásnak. A falusi környezet nem ösztönzi a tanulást (Edu.ro 2015).

A területi hátrányok megmutatkoznak a foglalkoztatottság adataiban, 2015-ben az EU28-ban a foglalkoztatottság 65,6 százalékos volt, ugyan ez az érték Romániára 61,4 százalék. A NUTS2 lebontásában az Észak-nyugati régióban a foglalkoztatottak aránya 63,4 százalékos, amely jónak tekinthető országos viszonylatban, de elmarad az európai (70 százalék) átlagtól. A heti munkaórák száma Romániában és a Régióban is 40 óra, viszont az EU28 munkaóra átlaga csak 37,4 óra (Eurostat 2016b). Bár több munkaórát dolgozik egy romániai munkavállaló, az egy főre eső GDP értéke 2014-ben 7500 euró volt, ugyanez az érték EU28-ban 27300 euró. Az elmúlt években 4,5 százalékos növekedés mutatható ki az egy főre eső GDP-ben, ami jelentősen magas az EU28 2,8 százalékos átlagos növekedéséhez képest, ez még mindig az európai átlag alatti, alig 30 százaléka annak. A születéskor várható élettartam mutatója is kedvezőtlenebb értékű Románia tekintetében 75 év, mint az EU28-ban, ahol 81 év (Guțu 2016).

Kutatási területünk profiljának jellemzése során kirajzolódnak a hátrányos térség identifikációs elemei, melyek gazdasági, infrastrukturális és szociális jellegűek. Ezek bemutatására egy későbbi fejezetben térünk ki, ahol az Érmellék sajátosságait taglaljuk.

I.1.3.3. A hátrányos helyzet, az iskolai kompozíció és az iskolázottság összefüggései

A következőkben tovább bontjuk a hátrányt generáló tényezőket, az iskola irányából közelítve a fogalmat. Annak ellenére, hogy egységes szervezési, működési elvek alapján jönnek létre az iskolák, nem ugyanolyan módon töltik be oktatási-nevelési feladataikat. A település jellege mellett egyéb tényezők is determinálják ezeket az eltéréseket, mint az iskola tanulóközössége, annak társadalmi háttere és iskolai eredményessége (Andor 1998; Liskó 2002b). Imre Anna (2002) összefüggéseket tár fel a társadalmi, illetve iskolai hátrányok között. A hátrányos helyzet multidimenzionális jelenség, a társadalmi körülményeket jelző faktorokat az oktatási rendszerhez kapcsolja. Imre két kategóriába sorolja ezeket a dimenziókat: “oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek (társadalmi háttér, lakóhely, nem, kisebbséghez tartozás, demográfia) és oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek (intézményhálózat, finanszírozás, anyagi helyzet, személyi feltételek, tárgyi feltételek, tanterv, tanítási módszerek)” (Imre 2002: 64). A két kategória hátrányainak egymásra rétegződése kimeneti hátrányokat hoz létre, melyek rövidtávon a tanulmányi eredményességben, továbbtanulásban, hosszú távon pedig az elhelyezkedésben mutatkoznak. A „lemorzsolódás, az évisméltés, a túlkorosság”, esetleges magatartászavarok, illetve kriminalizálódás az iskolai kudarcok indikátorainak tekinthetők (Imre 2002: 63).

Előnyt vagy hátrány jelenthet egy osztály, iskolai környezet összetétele. A diákok eredményessége nemcsak származásuktól, társadalmi helyzetüktől függ, hanem az “iskolai kompozíciótól” is, mely az iskola tanulói összetételét jelenti (Bacsikai 2015). Az iskolai kompozíció meghatározása a diákok társadalmi összetételéből adódik, leggyakrabban a szülők iskolai végzettsége alapján osztályozhatók. Lehetnek alacsony státusú, átlagos és magas státusúak. Burnet és Lampert az iskolai kompozíciók leírására bevezeti “Low SES School Communities” fogalmát, vagyis alacsony társadalmi-gazdasági státusú iskolaközösségeknek nevezik azokat az oktatási intézményeket ahol hátrányos helyzetű, inkább szegény, alacsony társadalmi státusú diákok tanulnak (idézi: Bacsikai 2015: 16). A tanulói pályákat a “hátrányos kompozíciójú iskola” (Bacsikai 2015: 16) is alakítja. Alacsony státusú iskolák azok ahol a diplomás szülők aránya 10 százalék alatti, átlagos a 10-40 százalék közötti, illetve a 40 százalék fölötti tekinthető előnyös kompozícióval rendelkező iskolának (Bacsikai 2015: 107).

Az iskola adottságai szoros összefüggésben vannak az tanulók továbbtanulási terveivel (Lannert 2004), kiegészíti a tanulók családi háttérének, egyéni képességének hatásait (Coleman és mtsai. 1966). Ezért nem hagyható figyelmen kívül az iskola kompozíciója, az alacsony társadalmi státusú iskolaközösség negatívan, míg a magasabb pozitívan hat a diákok eredményességére (Bacsikai 2015; Coleman és mtsai. 1966; Lannert 2004; Pusztai 2009). Az iskolai kompozíció intenzívebben alakítja a diákok eredményességét, mint az egyéni háttérük (Bacsikai 2015). A szülők iskolai végzettsége nemcsak az egyéni háttér kiindulópontja, hanem az iskolai kompozíció számára is szintmérő. Mérések során gyakran a szülők iskolai végzettségére alapoznak, mert a szülő iskolai végzettsége szoros kapcsolatban van a szegénységgel, deprivációval, társadalmi kirekesztettséggel, a hátrányos helyzet más tényezőivel, és könnyen mérhető mutató (Kézdi–Surányi 2008). Függetlenül az iskolai kompozíció milyenségétől, az oktatási rendszer minden szintjén találkozunk olyan tanulókkal, akik hátrányos helyzetben vannak. Az iskolai kompozíciót befolyásolja, hogy több vagy kevesebb ilyen helyzetű tanuló alkotja az iskolai közösséget. A hátrányos helyzetű tanuló három dimenzió mentén azonosítható: a szülők szociokulturális és/vagy ökonómiai státusa, az etnikai hovatartozás, továbbá a területi elhelyezkedésből eredő infrastrukturális hátrány alapján (Mayer 2006). Ezek közül már egy dimenzió megjelenése a hátrányos helyzet kialakulását táplálja.

A hátrányos helyzetű települések iskolái többségében alacsony kompozíciójú csoportba tartoznak, a települési adottságok miatt, mivel az iskolák jellege megegyezik a települések lakosságának társadalmi státusával (Bacsikai 2015), az iskola szülői közössége a helyi társadalom tagjaiból tevődik össze (Forray R.–Kozma 1999). A falvak, kisközségek, az olyan települések, ahol nincs iskolaválasztás, az iskolában pedig általában több cigány származású diák tanul, ahol a lakosság körében a munkanélküliség gyakori, alacsony iskolai végzettségűek, rossz anyagi körülmények között élnek, jellemzően hátrányos, alacsony kompozíciós iskolákat tartanak fent. Ezeknek az iskoláknak az életében a roma gyerekek oktatása is nagy szereppel bír. Ha a hátrányt még a kisebbségi helyzet is fokozza, a roma tanulók beiskolázása fokozott figyelmet kíván. „Egy kisebbségi iskola nem engedheti meg, hogy bizonyos tanulókról lemondjon, ugyanúgy a kisebbségi közösség sem engedheti meg, hogy bizonyos szegmenseiről, társadalmi alcsoportjairól eleve lemondjon” (Papp Z. 2012a: 403).

A romák társadalmi helyzetét a hátrányok összefonódása jellemzi, mint alacsony iskolázottság, szakképtelenség, munkanélküliség, szegénység. A romák mai alacsony társadalmi helyzete kitesztottságuk állandósulásával magyarázható. A romák szocializációja és kultúrájuk kialakulása során olyan mélyen berögződött szokásokra tettek szert, melyekhez elszakíthatatlanul

ragaszkodnak. A legtöbb cigány a lakóközösségük életszínvonala alatt él. Az alacsony iskolai végzettség hátrányt jelent, még a szakképesítést nem igénylő munkahelyek betöltésénél is. A munka és az iskolázottság az életszínvonal meghatározó tényezője (Achim 2001). Az általános iskolai ismeretek és a kialakított kompetenciák nagyban befolyásolják a felnőtt lét milyenségét. A munkaerő-piaci siker legtöbbször az iskolai végzettség eredménye, a jó alapkészségek megléte nélkül az eredményesség elmarad. Megélhetési nehézségeiket a modernizáció, az iparosodás hozta, mára a proletarizálódás sikerei már szertefoszlottak (Krémer 1995).

A nyolc osztályos iskolai végzettség értéktelenné vált, a szakképzettséget nem kívánó munkahelyekről kikerültek (segédmunkás, betanított munkás), és ezáltal a társadalmi kirekesztettségük nőtt. A munkaerő-piacra, iskolázatlanságuk miatt, csak oktatási- nevelési-foglalkoztatási programok segítségével kerülhetnek vissza. „A leszakadó rétegek iskoláztatásának problémái általában két oldalról közelíthetők meg: a családi- gazdasági-társadalmi háttér és az iskolai eredmények, teljesítménykülönbségek felől. Az oktatáspolitiká számára a szegénység, a munkanélküliség, a hajléktalanság, a szülők képzetlensége (ezek a jellemzők a szociálpolitika, gazdaságpolitika, foglalkoztatáspolitiká számára fontosak), csak keretfeltétel, amelyet vagy tudomásul vesz és alkalmazkodik hozzá, vagy figyelmen kívül hagy, s ennek megfelelően csökkennek, újratermelődnek vagy növekednek a teljesítménykülönbségek” (Farkas 1998: 42).

A hiányos nevelés- és oktatás jelentős mértékben meghatározza a roma családokban felnövekvő gyermekek társadalmi működésbe való bekapcsolódásának sikerességét, a felnőtt lét életereit (Pásztor 2016b). Az iskolák funkcióinak konszolidálódása fejleszti a szociális feladatok ellátási képességét, mely segíti és felerősíti a roma, hátrányos helyzetű egyének felzárkóztatását. A munka világához az iskolán keresztül vezet az út (Pásztor 2012).

Annak ellenére, hogy a továbbtanuláshoz való hozzáférés lehetősége mindenki számára látványosan nőtt, a középfokú továbbtanulás teljessé vált, a felsőfokú pedig tömegessé, az iskolázott társadalomban megmaradnak a társadalmi egyenlőtlenségek, csak hogy magasabb kulturális szinten termelődnek újjá. A társadalmi egyenlőtlenségek hatása munkaerő-piaci kijutásban megmarad (Kozma 2003). A Kelet Európai változások a közép és felsőfokú oktatás nagymértékű kiterjesztését hozták, ennek ellenére az esélyegyenlőtlenségek megmaradtak. A gyermek származása, etnikai kisebbséghez tartozása illetve a területi eltérések összefüggésben vannak az oktatási rendszerben történő előrehaladással (Z. Csata 2004; Fóris Ferenczi-Péntek 2011; Kozma 2005; Liskó 1998). Az iskolába kerülés szempontjából egy teljesítményorientált oktatásban egyenlőtlenségi forrás lehet a teljesítménymérés (Kozma 2003). Az iskolaválasztás nem függetleníthető a társadalmi egyenlőtlenségek, ezáltal a hátrányos helyzet hatásaitól (Bodó-

Márton 2012). A hagyományos pedagógiai gyakorlat nem tud eredményesen beavatkozni a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók motivációja, igény szintje, problémái megváltoztatásába.

Eddigi áttekintés alapján a hátrányos helyzet kialakulásának háttértényezői közé soroljuk a családi háttér, egészségi állapot, nemi hovatartozás, életkor, munkaerő-piaci viszonyok, képzettségi különbségek, regionális egyenlőtlenségek és az etnikai hovatartozás dimenzióit. Empirikus vizsgálatunkban hátrányosnak tekintjük a kutatási területet település szerkezete, illetve etnikai összetétele alapján és az abban vizsgált tanulói célcsoportot, kisebbségi, illetve kettős kisebbségi hovatartozásuk kapcsán. Kutatásunk célja, hogy kimutassa más szociológiai és pedagógiai tényezők hatását is. Szociológiai értelemben a családi háttér hatásának feltárására teszünk kísérletet, a szülők iskolai végzettsége és gazdasági helyzete alapján. A pedagógia szemszögéből az iskolai teljesítményt és a rá ható tényezőket elemezzük. Az iskolázottsági szintválasztást ezen tényezők mentén vizsgáljuk. A továbbtanulási döntésre úgy tekintünk, mint szocioökonómiai, a társadalmi környezet szociokulturális és szociálökológiai faktorok egyidejű hatására létrejövő eredményre.

I.2. A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉSRE HATÓ TÉNYEZŐK A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

I.2.1. A KÖZOKTATÁSI RENDSZER ROMÁNIAI SAJÁTOSSÁGAI

A közoktatás a modern kor értékeit követi, ezek pedig az oktatási egyenlőség, a tehetséggondozás felkarolása, szakképzett munkaerő biztosítása, melyek együtt kellene megvalósuljanak. Ezek az eszmények szemben állnak egymással, például, ha azt vesszük alapul, hogy a hatékony szakképzés bizonyos kompetenciákat feltételez, melyeket részben a családból, de nagyobb részben a formális oktatás különböző fokozataiban szereznek meg a tanulók. Erre azonban nem mindenkinek van lehetősége, tehát ez ellentmond az egyenlőségnek, mert egyeseket kizár, megfelelő alap hiánya miatt (Hrubos 2009). Kutatásunk terepét a romániai közoktatási intézmények alkotják. A továbbtanulási szándék vizsgálatát a behatárolt kutatási terület általános iskolai szinten tanuló diákok között végeztük. Fontosnak véljük az iskolarendszer szerkezetének, működésének, szelekciós mechanizmusainak a bemutatását. Elméleti fejezetünk a romániai kisebbségi oktatás sajátosságaira is kitér.

I.2.1.1. Az oktatás általános jellemzői

Az iskola és az iskoláztatás társadalmi kontextusban olyan szemléletmódot jelent ma, amely az egyenlőtlenség kérdéskörét érinti, valamint az intergenerációs mobilitást támogató eszközként szolgál. Az oktatási rendszerek változása a közép és felsőfokú képzés tömegesedését eredményezik, ez azonban nem jelenti az egyenlőtlenségek megszűnését. Az oktatási rendszerben való előrelépés szoros összefüggést mutat a gyermek származásával, a területi különbségekkel, illetve az iskolai teljesítménnyel (Kozma 2003). Az általános iskolai képzés teljeskörű elérhetősége, a középfokú képzés teljessé válása, valamint a felsőfokú oktatás eltömegesedése ezért nem szüntette meg a társadalmi egyenlőtlenségeket, az iskolai eredményességben megmutatkozó eltérések társadalmi különbségekben is megjelennek. Az iskolában a társadalmi szelekció folytatódik, melyet a települési és társadalmi hátrányok fokoznak (Ferge 2003).

A meritokratikus oktatási rendszerekben a tanulmányi szelekció, egyben társadalmi szelekció is, hisz az eredményesebb tanulók között felülreprezentáltak a magasabb végzettségű szülők gyermekei. A tanulók racionális döntésüket a tanulmányi eredmények alapján hozzák meg, amelyeket pedig a családi háttér befolyásol. A jobb eredményekkel rendelkező diákok nagyobb valószínűséggel választanak magasabb szintű középiskolát. A különböző szintű középfokú iskolaválasztás a társadalmi mobilitás mutatója (Gazsó 2003). A közoktatási rendszer szelekciója azt jelenti, hogy egyenlő mércével dönt egyenlőtlen helyzetben lévőkre vonatkozóan, ezáltal a társadalmi egyenlőtlenséget nem lehet felszámolni (A. Pásztor 2005).

A társadalmi pozíciók eltéréseit strukturális paraméterek teszik megkülönböztethetővé. A társadalmi differenciálódást két paraméter típus mentén elemezhetjük, ezek a nominális és graduális paraméterek. A nominális paraméterek, mint a nem, faj, vallás, nemzetiség, foglalkozás, munkahely, lakóhely, családi állapot, nemzeti eredet, etnikai kötődés, nyelv, alcsoporthoz tartozás osztják a társadalmat. A lépcsős paraméter, mint az iskolai végzettség, a jövedelem, a vagyon, a hatalom, a társadalmi-gazdasági eredet, az életkor, az intelligencia, státuszrangsor alakít ki az emberek között, mely vertikális differenciálódást hoz létre, ez pedig egyenlőtlenséget alakít ki (Blau 1977: 31). Az így létrejött társadalmi távolságok csökkentését, olyan mechanizmusok segíthetik, amelyekben kiegyenlítési lehetőség rejlik, mint jogrendszer, oktatás, munka (Ferge 2010). Az oktatási szintek közötti átlépés nem folyamatos, a középfoktól a kiválasztási mechanizmus szelektív. “Az iskolarendszer minősítő, kiválasztó és elosztó funkciója” szűrőként működik, szétválasztja “a butát a tehetségestől, a magasabb beosztásra megfelelőket és nem megfelelőket” (Sorokin 1998: 31). Az oktatási útvonalak eltérő jellege az

iskolai vizsgák, rangsorok, minősítések, buktatások eredménye. A kudarccal telített útvonalak a tanulók társadalmi pozícióját sejtetik. Azok a tanulók akiket az iskola kihagy, nem találnak maguknak más mobilitási csatornát a magasabb társadalmi státus elérésére (Sorokin 1998). Egy iskolai szint tömegesedésével a szelekciós mechanizmus magasabb szintre tolódik (Mare 1981). Az iskolai életutak szakaszoltak, a szakaszok végén döntés előtt áll a tanuló és annak családja. Ezek a továbbtanulási döntések (Boudon 1981).

Az alsó középfoktól többcsatornás haladási útvonalak jellemzők, eltérő továbbtanulási lehetőségek alakulnak ki, az elméleti képzés mellett a szakképzés is megjelenik, azért, hogy az iskolarendszerben minél többen és minél több ideig bent maradjanak (Kozma 2009).

A második fokozat az egyetemi belépő előszobája (Pusztai–Torkos 2001). A gimnáziumi vagy líceumi érettségit szerző fiatalok inkább lépnek tovább felsőfokú képzésbe, az egyetemi képzésben lévők közel hetven százaléka rendelkezik ilyen középiskolai háttérrel (Bernáth 2016). Sokakat bevon az oktatási rendszer, de mégsem sikertörténet az, ahogyan az iskolázottsági mutatók alakulnak, az oktatási expanzió ellenére, vannak, akik kimaradnak, akiket elveszít az iskolarendszer gyakorlati tudás és oklevél nélkül. Nemcsak egyéni kudarc eredménye a túlkoros diák, aki kimaradhat már az általános iskolai szintű képzésből is, hanem az oktatási rendszeré is, amiért nem tudja megfelelő módon ösztönözni a tanulásra. Ez a tanuló nemhogy nem tud továbbtanulni, de az oktatási rendszer hagyományos szintjein sem haladhat.

Az Európa 2020 stratégia célkitűzéseinek megvalósítása az oktatási dimenziók pozitív változásán alapszik, a gazdasági versenyképesség megtartásában a lakosság iskolázottsága meghatározó. Az Európa 2020 előírásai szerint a korai iskolaelhagyás visszaszorítása 10 százalék alá fontos feladat, valamint az, hogy a 30 és 34 év közötti korosztály 40 százaléka felsőfokú végzettséget szerezzen, ezáltal a foglalkoztatottság is növekedhet, elérve a 75 százalékot (Európai Bizottság 2013). A román oktatási rendszer nemcsak az iskolázottsági dimenziók terén mutat lemaradást, hanem más meghatározó indikátorok - a GDP oktatásra fordított aránya, a diák/tanár arány, az élethosszig tartó tanulásban résztvevők aránya - alapján is alul marad az EU28 országainak átlagához képest. Romániában 2014-ben a GDP 3,1 százalékát fordították az oktatásra, az EU-ban ez az arány 5,3 százalék volt. A különbségek megléte tapasztalható a következő két mutató esetében is: Romániában egy pedagógusra 15,4 tanuló jut, addig az EU-ban 11,9; az élethosszig tartó oktatási programokban 1,5 százalékos az aktív korú lakosság részvétele, míg az EU-ban 10,7 százalék (Guțu 2016). A humán erőforrás munkaerő-piaci versenyképessége a gazdasági fejlődés szempontjából fontos feladat, amelyet elősegíthet az oktatási rendszer

minőségének javítása, valamint az aktív korú lakosság széleskörű bevonása a képzési, átképzési programokba.

I.2.1.2. A romániai közoktatási rendszer struktúrája

Románia Alkotmánya garantálja a tanuláshoz való jogot (Monitorul Oficial 2003)⁸ minden gyermek és fiatal számára, függetlenül a származástól vagy etnikai eredettől. Az oktatás lehetőségének biztosítását több jogszabály szabályozza, mint az oktatási törvény, a diszkriminációra vonatkozó törvény, a roma inklúzió stratégiai törvénye (Monitorul Oficial 2002, 2011, 2012).

A román oktatási rendszer a kontinentális rendszer sajátosságait hordozza, egymásra épülő szinteket tartalmaz, tananyag, tanterv alapján működik (Kozma 1996). A közoktatás tíz osztályt tesz kötelezővé. Ez mindenki számára ingyenes, illetve az oktatásban résztvevők jogosultak a gyermeknevelési támogatás felvételére. Ezt biztosítja az állam minden 18. életévét be nem töltött fiatalnak, aki közoktatási programban vesz részt. Az 1/2011-es oktatási törvényben olvasható, hogy legkésőbb 2020-ra a középiskola elvégzése válik kötelezővé.

Romániában az iskolai oktatás működési kereteit a 1/2011. tanügyi törvény teremti meg. A törvény meghatározza a közoktatás struktúráját, a tankötelességet, a kötelező iskolázottsági szintet, az egyes szintek közti átmenet módozatát, valamint a finanszírozási lehetőségeket. Az iskolaválasztás decentralizált (3.szakasz), a törvény lehetőséget teremt a szabad iskolaválasztásra, magas mobilitási feltételeket biztosít a tanulók számára. Az iskoláztatással kapcsolatos döntéseket a szülőkre ruházza át. Speciális helyzetekre vonatkozó rendelkezéseket is tartalmaz, mint a kisebbségi oktatás, sajátos nevelési igényű oktatás, roma tanulók támogatása, a tanulói túlkorosság. A kisebbségi oktatás jog szerinti lehetőségét teremti meg. A roma tanulók esetében arról rendelkezik, hogy minden szinten kötelező roma származású tanulók számára fenntartott helyeket biztosítani, kivételt csak azok a szakirányok képeznek, ahol előzetes kompetencia vizsgákon vesznek részt a jelentkező (pl. művészeti képzés). Rendelkezik arról is, hogy egy tanuló mikor válik túlkorossá és ezáltal automatikusan kimarad az oktatásból, függetlenül az elvégzett osztályok számától. Az oktatási törvény megnevezi a nemzeti kisebbségben élőket, mint speciális oktatási helyzetű tanulókat és külön részben leírja a kisebbségi oktatás kereteit. A törvény lehetővé teszi az anyanyelvű oktatást minden szinten, alsó-, közép- és felsőfokon. A

⁸ Románia Alkotmánya, 32. szakasz: A tanuláshoz való jog.

közoktatási rendszerben az alsó- és középfokú képzések erőteljesen központosított módon működnek, az oktatási reformok ellenére továbbra is szabályozottak és standardizáltak, megadott programok, tantervek szerint történik az oktatás, függetlenül a képzési nyelvtől (Monitorul Oficial 2011).

A romániai oktatási rendszer többszöri reformjának alapvető célja az európai szabványokhoz igazodó iskolakultúra létrehozása volt, a bevezetett változások a tankötelezettség meghosszabbítását, a munkaerő-piaci igényekhez igazodó képzési kínálat kialakítását szolgálták (Fóris Ferenczi 2007).

A tankötelezettség a szülők döntésétől függően kezdődhet 6, illetve 7 éves kortól és az alsó középfokig tart, de nem tovább 18 éves kornál. Ezt követően a nappali kötelező oktatásba nem vehetnek részt azok, akik nagykorúságukig nem fejezték be a kötelező tíz osztályt. Számukra alternatív programokat szervezhetnek az iskolákban. Ugyan a romániai oktatási rendszerben létezik az úgynevezett csökkentett látogatási idejű képzési forma, amelyet azzal a céllal vezettek be, hogy a kétszer bukott diákok ne maradjanak ki az oktatásból. Ha egy tanuló 4 évnél korosabb társaitól, kimarad az oktatásból, és csak „Második esély” programban folytathatja tanulmányait⁹ (Monitorul Oficial 2011). Ez a program a kötelező iskolázottsági szint nélkül kilépők számára a felzárkóztatás lehetőségét biztosítja, amelyet 2000-ben vezetnek be a román oktatási rendszerbe (Vincze–Harbula 2011). Az oktatási program célja, hogy elemi, általános iskolai és alsó közép szinten módot adjon a kötelező iskolázottsági szint megszerzésére.

Más alternatív formákkal is találkozunk, mint speciális oktatási programokkal, a magántanulói státussal, amelyet azok a diákok vehetnek igénybe, akik az egészségi állapotuk miatt tömegoktatásban nem vehetnek részt. Ők egy oktatási intézmény diákjai, de nem látogatják az órákat, hanem tanáraik otthonukban tartanak egyéni órákat (Monitorul Oficial 2015).

Az iskolastruktúra az 1/2011-es Tanügyi törvény alapján a következő szakaszokra épül:

- korai és óvodai nevelés, iskoláskor előtti nevelés 0-6 év között, 0-3 év között korai, 3-6 év között az óvodai nevelés,
- elemi oktatás: előkészítő osztály (nulladik) és I.-IV. osztály,
- alapfokú oktatás: V.-VIII. osztály,
- középfokú oktatás:
 - alsó középfok: IX.-X.

⁹ A 2011/ 1-es törvény 29. (4) és 30.cikkelye határozza meg.

- felső középfok: XI.-XII. /XIII., mely lehet elméleti, szakmai (vokacionális) vagy műszaki szakképzés,
- szakoktatás: 3 éves képzési idő,
- posztliceális oktatás („Legea Educatiei Nationale/ Nemzeti oktatási törvény” 2011).

Három szint különül el: alapfok, alsó középfok és felső középfok. Az egyes szintek a következők: ISCED¹⁰ 0 a korai oktatás, ISCED 1,2 – általános iskola, ISCED 3-középiskola, ISCED 4- posztliceális, ISCED 5-8 felsőfok (1. táblázat). Kötelező tehát az elemi és alsó középfok teljesítése, amely a X. osztály elvégzését jelenti. A középiskolai rendszer ezért két szakaszra épül, az első IX-X. osztályait, a második a XI-XII. vagy XI-XIII. (szaklíceumok esetében) éveket foglalja magába. Az iskolaszervezet 1+4+4+2+2+1 formában működik. A felső középfokon az elméleti (humán és reál szakirány), műszaki (technikai, szolgáltatások, természeti erőforrások kitermelése és környezetvédelem szakirány) és szakmai vagy hivatási (katonai, teológiai, sport, művészeti és pedagógiai szakirány) iskolatípusok működnek (J. Márton–Erdei 2007). Az iskolatípusok és oktatási szakaszok szempontjából sokféle iskolai struktúra jelenik meg a rendszerben, egy iskolán belül lehet elméleti képzés és szakközépiskolai szakirány, szakaszok szerint lehet elemi, általános és középiskolai. Osztályszerkezetek szerint lehetnek: I-IV, I-VIII, I-X, I-XII/XIII, V-XII/XIII, IX-XII/XIII. Az oktatási szintek változásával, a képzési kínálat bővítésével nem lett könnyebb a továbbtanulási irány meghatározása.

¹⁰ ISCED- International Standard Classification of Education, az oktatási programok egységes nemzetközi rendszere.

1. Táblázat. ISCED oktatási szintek

Életkor	Osztály/ Csoport/ Időtartam	Oktatási szint				ISCED oktatási szint	
>19	min 3 év	Doktori képzés				8	
	1-4 év	Mesteri képzés				7	
	3-4 év	Alapképzés				6	
	2-3 év	Felsőfokú rövid oktatási idejű – 2 év				5	
	1-3 év	Posztliceális oktatás				4	
17/18	XII/XIII	Középfokú oktatás	Felső közép fok			3	
	XI			720 órás Gyakorlati képzés	Szakiskola (2 év)	Szakközépiskola (3 év)	3
Kötelező oktatási szint	16	X	Középfokú oktatás	Alsó közép fok		3	
	15	IX					
	14	VIII					
	13	VII	Alapfokú oktatás	Általános iskola			2
	12	VI					
	11	V					
	10	IV					
	9	III					
	8	II	Elemi képzés			1	
	7	I					
	6	Előkészítő osztály					
5	Nagy	Óvodai nevelés (3-6 év)			0		
4	Közép						
3	Kis						
< 3		Korai nevelés (0-3 év)			0		
< 2							
< 1							

Forrás: Nemzeti tanügyi törvény (Monitorul Oficial 2011). Saját szerkesztés

A szintek közti átlépés szelekciós eljárások során történik. A pályaválasztási tanácsadással a román oktatási rendszerben a tanuló leginkább osztályfőnöki óra keretében találkozhat, vagy esetleg erre kijelölt tanácsadási órán (Fóris Ferenczi 2007). A továbbtanulás irányát a nyolcadik osztály végén lezajló iskolaválasztás, és annak szintje determinálja. A nyolcadik osztály során, kötelező előírás, hogy az iskolák tájékoztassák a diákokat és a szülőket is a lehetséges képzési formákról. A szakiskolák nyílt napokat szerveznek a diákok és azok szülei számára, hogy ismertessék és népszerűsítsék a szakmatanulási lehetőségeket (Novac-Iuhas és mtsai. 2016). Ez a tevékenység a pályaválasztási orientáció és tanácsadás szerepét tölti be ezen a szinten. Célja a döntési mechanizmus megkönnyítése, azáltal, hogy a lehetőségek és az igények összehangolására törekszik (Băban és mtsai. 2002).

Az általános iskola nyolcadik osztálya képességfelmérő vizsgával zárul, ennek eredménye határozza meg a továbbtanulási iskola típusát, szakirányát. A képesség vizsga tantárgy tesztnek tekinthető. A vizsgán román nyelvből, illetve matematikából írnak felmérőket a tanulók. A kisebbségi oktatásban tanulók, ezek mellett saját anyanyelvi tudásukról is számot adnak. A vizsgaeredmények befolyásolják, hogy milyen iskolába folytathatja tanulmányait a jelölt. Kisebbségi anyanyelvű képzésbe, csak azok jelentkezhetnek, akiknek van az adott nyelvből kompetencia vizsgájuk. A IX. osztályba a bejutási eredmények nyilvánosak¹¹, tartalmazzák a tanuló nevét, vizsgaeredményét, iskolai átlagát, az iskola nevét, ahol eddig tanult és természetesen, hogy milyen szakra nyert bejutást.

I.2.1.3. A romániai kisebbségi oktatás sajátosságai

A kisebbségi oktatást inkább identitáspolitikai, mint szakmai szempontok alakítják, melyek állandó dilemmája az integrálódás vagy szeparálódás (Kozma 2005). A többség és a kisebbség másképp vélekedik az integrálódás/szeparálódás kérdéséről, hisz az anyanyelvi oktatás míg a többség számára szeparálódást jelent, addig a kisebbség erről alapvető jogként, társadalmi integrációt elősegítő tényezőként gondolkodik (Papp Z. 2008). A kisebbségi oktatást több tényező befolyásolja, a többségi oktatáspolitikán túl, a demográfiai változások, az iskoláztatási nyelvválasztás, valamint az oktatási kínálat bősége vagy szűkössége. A demográfiai tényezők az iskolák pusztá létét határozzák meg. Az iskolaválasztásban az oktatási nyelv alapvető választási tényező, amely összefüggést mutat a képzési szakirányokkal (A. Pásztor 2005).

¹¹ Az alábbi honlapon elérhetőek: www.admitere.edu.ro

A kisebbségek anyanyelvű oktatásnak, a tudástranzferen kívül van egy identitásmegőrző feladata is, generációkon át újratermeli a kisebbségi identitást. Ezt Papp Z. így fogalmazza meg: „e képzések világa az általános ismeretek és kompetenciák átadásán kívül rejtett tantervként a kisebbségi identitást a maga kapcsolatrendszerével és világról alkotott képzeteivel együtt újratermeli” (Papp Z. 2012b: 10). Az anyanyelven tanulás elengedhetetlen, de ugyanakkor hátrány-generáló tényező is, hisz a magyar nyelven tanuló fiatalok nehezebben igazodnak el a körülöttük lévő világban, „az iskola által fenntartott etnikai szocializáció ellentmondásba kerülhet - főleg vegyes etnikai világban - az iskolán kívüli szocializációval és más társadalmi kihívásokkal” (Papp Z. 2012b: 11). A kisebbségi létet a képzési nyelvvel (2. táblázat) összekapcsoló elemzés szerint változatos oktatási lehetőség tárul elénk. Az Ogbu (1990) elméleten¹² alapuló csoportosítás lényege abban fejezhető ki, hogy az anyanyelvű oktatás az őshonos/öslakos kisebbség esetén jelenik meg, mint integrációs tényező.

2. Táblázat. A kisebbségi oktatás részvételének tipológiája

Kisebbség típusa		Képzés nyelve	
		Anyanyelvi képzés	Államnyelvi képzés
Öslakos	Nemzeti kisebbség	A. Anyanyelvű oktatás	B. Nemzeti kisebbségek nem anyanyelvű oktatása
	Etnikai, regionális kisebbség	C1. Kisebbségi/nemzetiségi oktatás C2. Kvázi civil oktatási formák (pl. szórvány oktatása)	D. Etnikai kisebbségi oktatása (pl. romák oktatása)
Migráns	Bevándorlók	E1. Vasárnapi iskolák	F. Migránsok mainstream oktatása
		E2. Nemzetközi- és magániskolák	

Forrás: Papp Z. 2012b: 5

A fenti tipológia szerint anyanyelven folyó oktatásról akkor beszélünk, ha a kisebbségek saját nyelvükön tanulhatnak a képzési kínálat teljes spektrumában. A román oktatási rendszer az anyanyelvű oktatást teszi lehetővé a magyar kisebbség számára, alrendszerként működik az állami oktatási rendszerben, minden szinten biztosítja a képzést, óvodától a felsőoktatásig (Papp Z. 2014a). A nemzeti kisebbségek anyanyelvű oktatásban vehetnek részt, míg az etnikai kisebbség nemzetiségi vagy államnyelvű oktatásban (Papp Z. 2012b). A romániai magyar cigányok így nemzetiségi, magyar nyelvű oktatásban vagy román nyelvű oktatásban tanulhatnak.

A kisebbségi oktatás egyenlőtlenségét a teljesítmény különbségek erősítik. Ez az egyenlőtlenség a számok tükrében kifejezhető a nyolcadik osztály végi teszt eredményekkel. Az Oktatási Minisztérium nyilvános adatbázisában megtaláljuk az eredményeket megyei lebontásban, azon belül iskolánként, illetve személyenként is. A végleges helyleosztás a nemzeti

¹² Lásd „Kisebbség és kettős kisebbség” I.1.1.2. alfejezetben.

teszteredmény és a négy év átlagából kiszámított átlag alapján történik. A 2016-os évi Bihar megyei adataiban azt látjuk, hogy a magyar anyanyelvű képzésben résztvevő diákok rangsorolásában első helyet elfoglaló diák, a megyei összesítésben a 95. helyet foglalja el, a második helyen lévő tanuló a 151. a megyei listán. A magyar oktatásból érkező jó eredményt elérő diákok számára bizonyos román nyelvű, elit középfokú iskolák nem elérhetőek¹³.

A PISA vizsgálatok adatait elemezve Papp Z. megállapítja, hogy a kisebbségi csoportok iskolai teljesítménye elmarad a többségiekétől. Ugyanez a tendencia figyelhető meg, ott is ahol a kisebbség többségben él, saját iskolarendszerében nem tud megfelelő módon gondoskodni a helyi kisebbség oktatásáról, mint például a magyarul beszélő romák integrációjáról, a roma tanulók még távolabb kerülnek a többségi oktatási teljesítményektől (Papp Z. 2012b). A kisebbségi fiatalok gyengébb iskolai teljesítménye nem genetikai adottság, hanem iskolai környezet, motivációs attitűdök következménye (Ogbu 1978).

A demográfiai mutatók, a gyermeklétszám csökkenése, természetesen erőteljesen befolyásolják az oktatási rendszer, ezen belül a kisebbségi oktatás alakulását. A felsőoktatási kínálat bővítése mellett az általános- és középfokú oktatási rendszer fejlesztése is az oktatáspolitikai egyik területe. Főleg az elméleti jellegű középfokú képzés szélesedett, az anyanyelvi szakképzés pedig a fejlődésben elmaradt. Ezzel magyarázható, hogy az erdélyi magyar nemzetiségű tanulók elméleti szakirányokat választanak. A szűkös szakképzési kínálat minősége lemaradást mutat, ennek olyan okai vannak, mint a szakember hiány, szaktankönyvek hiánya, infrastrukturális hátrány (Papp Z. 2008).

A romániai kisebbségi oktatás az anyanyelven történő tanulást nem jognak tekinti, hanem kedvezménynek, mely feltételekhez kötött. Nem is terjed ki csak bizonyos szakokra, mint a tanárképzésre, vagy az elméleti középfokú képzésre. A magyar nyelvű szakoktatás hiányossága miatt az elméleti képzés minősége romlott, illetve nő a román képzésekben történő továbbtanulás (Fóris Ferenczi–Péntek 2011). A kisebbségi oktatáshoz, a tanügyi törvényben foglaltak szerint, minden Romániában élő kisebbségnek joga van, ehhez biztosítható a tárgyi, tankönyvellátottság és személyi feltétel. A román nyelv oktatása minden szinten kötelező. A belső kommunikáció és a szülőkkel történő kommunikáció nyelve a kisebbségi oktatási nyelv, de az iskolastatisztikák, illetve a tanfelügyelőségek, vagyis a külső kommunikáció csak román nyelven történhet (Monitorul Oficial 2011).

¹³ Forrás: <http://admitere.edu.ro/Pages/CandInJud.aspx?jud=6&alfa=1>, letöltve: 2016.08.10.

Románia kisebbségi oktatása jelentősen kiszélesedett a rendszerváltás után, ami azt jelenti, hogy a tanulmányaikat magyar nyelven kezdő fiatalok közel fele magyar felsőoktatási intézménybe jut. Ez az érték Szlovákiában 30 százalékos, Kárpátalján 16 százalék (Papp Z. 2012b). Bővült ugyan az oktatási kínálat úgy a közoktatás középfokú képzéseiben, mint a felsőfokú képzésben, ennek ellenére a magyar nyelvű felsőoktatásban mindössze a román szakkínálat egyharmada biztosított (Z. Csata és mtsai. 2010). A kisebbségi oktatás alakulása, képzési kínálat bővülése összefüggésben van a pedagógus képzéssel, hisz a kisebbségi tanítási útvonalak csak a megfelelő szakképzettségű pedagógus állomány révén biztosíthatók (Papp Z. 2012b; Stark 2015), de nincs lehetőség a magasabb presztízsű képzési programok anyanyelven történő elvégzéséhez.

Az anyanyelvi oktatás fontosságát támasztja alá az a megállapítás, hogy az anyanyelven tanuló magyar diákok mindegyik kompetencia területen jobb eredményekkel rendelkeznek, mint azok a társaik, akik magyarként, többségi oktatásban vesznek részt. Azok a tanulók, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, vagy iskolázatlanok a magyar nyelvű oktatásban jobb lehetőséget kapnak a felzárkózásra, a szerényebb háttérrel rendelkező gyerekek teljesítménye jobban közelít az átlaghoz. Ezeket az adatokat erősítik a TIMSS¹⁴ 2011-es értékek is (Z. Csata 2014). Az oktatási rendszer önmagában nem tudja sikeressé tenni a fiatalokat, a boldogulásukat más tényezők is befolyásolják, mint a szülők iskolai végzettsége vagy az otthoni feltételek.

Bár a jogi keret adott a kisebbségi oktatás megszervezéséhez, az iskolák nem rendelkeznek olyan eszközökkel, amelyek a vagyoni egyenlőtlenségből származó hátrányt csökkenthessék, a román nyelvű oktatáshoz képest felerősítik azt (Z. Csata 2014). Vagyis a magyar gyerekek teljesítménye inkább függ az otthoni feltételektől¹⁵, ezért is vizsgáljuk annak fontosságát, hogy a hátrányos helyzetű és hátrányos településen élő fiatalok pályaválasztása, milyen irányba mutat.

A kisebbségi oktatásnak szerepe van egyfelől a nemzetiségi identitásőrzésben, másfelől pedig a munkaerő-piaci státus kialakításában. Az anyanyelvi iskola, az anyanyelvi ismeretek mellett, figyelmet szentel a többségi nyelv elsajátítására és általános iskolai szinttől egy világnyelv megismerésére is (Strédl 2015). A többnyelvűség a kisebbségi oktatás pozitívuma,

¹⁴ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), a negyedik és nyolcadikos tanulók matematikai és természettudományi képességeit, 1995 óta, négyévente méri.

¹⁵ Csata Zsombor, a TIMSS 2011-es kutatás adatai alapján, az otthoni feltételek egyik dimenziójaként a tanulók eszközellátottságát alkalmazta, amely a következőkre vonatkozik: számítógép, asztal/íróasztal, saját könyvek, saját szoba, internetkapcsolat, digitális fényképezőgép, család tulajdonában lévő autó, mosogatógép, saját Ipod, Mp3 lejátszó, házimozirendszer, saját kerékpár

amely a munkaerő-piaci esélyeket nagy valószínűséggel növeli. A nyelvi és kulturális szocializáció az iskolában válik teljessé, fenntart egy etnikai szocializációt. A kisebbségi oktatás hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, a közösségi élmények megéléséhez. Bár nehezebb az előrejutás a kisebbségi oktatásból, de az ott megszerzett tudás magasabb szintű, mint a többségi képzésben elsajátított ismeret. A munkaerő-piaci kilépéskor pedig a megszerzett ismeret, a kialakított kompetenciák döntenek az elfoglalható munkahely felől.

I.2.1.4. Roma oktatási helyzet Romániában

A romániai népszámlálási adatok nem tekinthetők teljesnek a roma népesség adataira vonatkozóan. Az adatok hiányossága az önbesoroláson alapuló etnikai besorolás miatt alakul ki. A jogszabály tiltja az etnikai meghatározás más formáját, mint az egyéni identifikációt (Monitorul Oficial 2001). A népszámlálási adatokat úgy kell tekinteni, hogy az autoidentifikáció alapján ez a minimum roma népesség, a maximális lélekszámot kutatások, becslések adhatják meg, amelyek heteroidentifikációra épülnek (Horváth 2006). Az autoidentifikáció következményeként sokan más nemzetiségi besorolást jelöltek meg az adatfelvételkor. Az önbesorolás alapján magát magyar cigánynak valló populáció aránya a teljes roma lakosság 5,2 százalékát képezi. Az adatok változását az alábbi táblázatba (3. táblázat) foglalva mutatjuk be:

3. Táblázat. Románia roma lakosságának adatai (%)

Adatforrás	Év	Gyakoriság	Arány
Népszámlálás	1992	401 087	1,8
Népszámlálás	2002	535 140	2,46
Népszámlálás	2011	621 573	3,09

Forrás: Monitorul Oficial 2012, saját szerkesztés

A népszámlálási adatok mellett az Európa Tanács adatai (mely szerint 2012-ben 1 850 000, azaz a lakosság 8,23 százaléka volt roma) és az ENSZ 2015-ben kiadott jelentése (1,5-2,5 millió, ami 7,7-12,8 százaléka az összlakosságnak) is tartalmaz a romániai roma lakosságra vonatkozó számadatokat (Alston 2015).

Hiába a jogi egyenlőség, ez a roma lakosságra messze nem terjed ki. A támogató rendelkezések, programok ellenére a roma kisebbség iskolázottsági kérdése nem tekinthető megoldottnak. Iskolai részvételük továbbra is alacsony, a lemorzsolódás mezőnyében viszont elől járnak. Oktatásba való bevonásuk, ösztönzésük elengedhetetlenül fontos, mind a társadalomnak, mind saját közösségüknek (Jigau–Surdu 2002). A roma lakosság 40 százaléka 0-14 év közötti korosztályhoz tartozik ellentétben a nem roma lakosság 15 százalékával. Az oktatási rendszerben

ennek ellenére nem jelennek meg ilyen arányban. Az óvodai oktatásban a 3-6 éves roma gyerekek 37 százaléka vesz részt, míg a nem roma gyerekek 63 százaléka. Ez az eltérés tovább kíséri az egész iskolai pályafutásukat. A közoktatási rendszerbe 16 éves kor után a roma fiúk 29 százaléka, a roma lányok pedig 18 százaléka marad még beiskolázva. A középfokú oktatás felső szintjén a 16-19 éves roma fiatalok 23 százaléka jelenik meg, míg a nem roma fiatalok 83 százaléka. Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a felnőtt roma népesség 40 százaléka analfabéta (World Bank 2014: 12).

A 15- 18 év közötti nem roma lakosság 70 százaléka iskolába jár, ugyanez az érték a roma fiatalok esetében csupán 21 százalék. Az iskolai végzettség elengedhetetlenül fontos, de mikor a roma családok a megélhetés határán vannak, nem tudnak erre gondolni. Romániában a romák körében a szegénységi ráta 67 százalékos, 50 százaléku nap 3,3 euróból, 21 százaléku alig 1,65 euróból él (Edu.ro 2015: 11). Élethelyzetük ellenére a roma szülők és gyerekek iskoláról, tanulásról kialakított szemlélete pozitív változáson megy keresztül. A szülők kívánják gyermekeiknek a magasabb iskolázottságot, úgy tekintenek erre, mint a többségi társadalomba való beilleszkedési lehetőségre, de társadalmi, gazdasági és szociális körülményeik következtében a továbbtanulás megreked a vágy szintjén (Vincze–Harbula 2011).

A statisztikai adatbázisok nem tartalmazzak etnikai vonatkozású számadatokat. A roma gyerekek lemorzsolódásának adatai kutatási eredményekből és jelentésekből állnak rendelkezésünkre. Az UNICEF kezdeményezésére 2010-ben végzett kutatás adatai alapján a roma gyerekek iskolai lemorzsolódásának legfőbb okai: a gazdasági helyzet (41,8 százalék), ezt követi a szülői engedékenysége 21 százalékban, az iskola miliője 12,5 százalékban, a (lányok) diákok házassága 6,6 százalékban eredményezi a gyermekek kimaradását az oktatási rendszerből. Egyéb indokok is megjelentek még, mint a gyerek betegsége, illetve az érdektelensége, a motiválatlansága a tanulásra. A családok szegénysége miatt a roma gyerekek 53 százalékának nem biztosítottak az otthoni tanulási feltételei. Az iskolai eredményességet kedvezőtlenül alakítja az is, hogy a tanulók 17 százaléka egyáltalán nem, 46 százalék pedig alig egy órát tölt házi feladat elkészítésével. A lemorzsolódó diákok átlag 1,7-szer ismételték iskolai évet (Surdu és mtsai. 2011: 75).

A felzárkózás lehetőségét a „Második esély” program teremti meg, amelyben nemcsak roma tanulók vesznek részt, hanem mindazok akik iskolázatlanok, és meghaladták az iskolakötelezettségi életkort. A program megvalósítására vonatkozó kutatás adatai azt mutatják, hogy a programba bekerülők 43 százaléka a tanórák több mint feléről hiányzik és kilép a tanulmányok befejezése előtt. A hiányzások mellett a résztvevők szociális helyzete okozza a

nagymértékű lemorzsolódást. A programban lévők 85 százaléka szociális támogatásra szoruló, szegénységben, mélyszegénységben él. Ugyanazzal a kihívással küzd a felzárkóztató program is, mint a közoktatási rendszer. A „Második esély” képzési program egy esély, de nem eredményes beavatkozási eszköz, nemcsak amiatt, hogy sokan elhagyják a programot, hanem amiatt is, hogy sokakat nem is tud bevonni. 2012-es adatok alapján, a 10166 korai iskolahagyó közül, mindössze 2384-en vettek részt. Emellett meg kell említeni azokat a 11-17 közötti kiskorúakat is, akik beiskolázatlanok voltak a vizsgálati évben, számuk 176000-re tehető. Ők azok, akiket semmilyen oktatási programba nem sikerült bevonni (Salvați Copiii 2014: 3).

A középszintű oktatásban, annak ellenére, hogy minden oktatási intézményben roma fiatalok számára fenntartott helyek vannak, nem jelennek meg arányosan. A romák iskolai sikertelensége, a nemzeti támogató-fejlesztő programok ellenére, a romániai közoktatásnak még mindig nagy kihívást jelent (World Bank, 2014).

I.2.1.5. Oktatási útvonalakat alakító tényezők - Tanulási és tanulói útvonalak

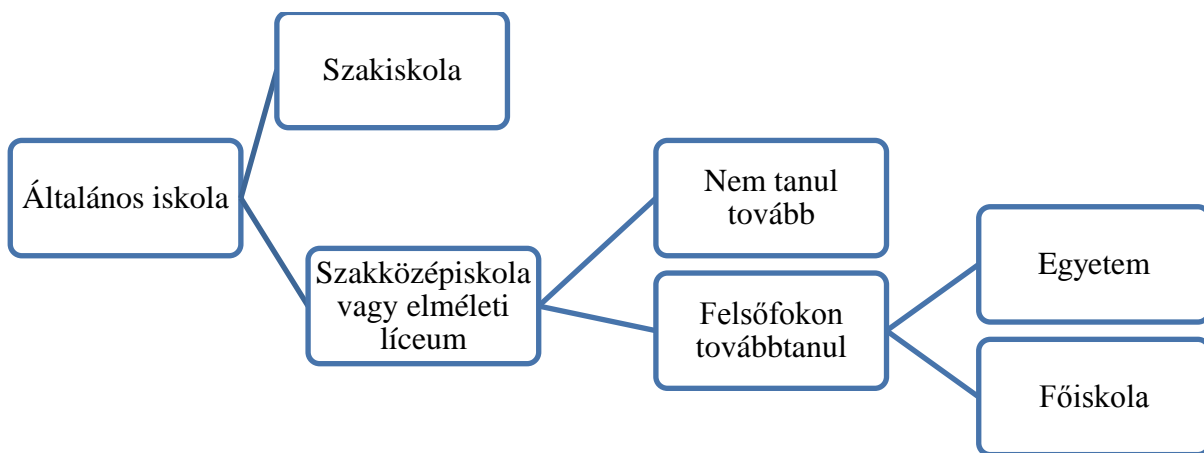
A tanulók az iskolai rendszerben és azon kívül különböző tudás-utakat tesznek meg. A különböző szintek eltérő útvonalakat rajzolnak meg, az egyes szintek közötti távolságokat eltérő módon teljesítik a tanulók. Az útvonalak megnevezésére a szakirodalom több fogalmat is használ, egyeseket szinonimaként, mások pedig eltérő definícióra utalnak. A következő fogalmakkal találkozunk: oktatási útvonal, iskolai útvonal, tanulmányi útvonal, iskolai életút, iskolai életpálya, tanulói pálya utak, tanulói, illetve tanulási útvonal (Boudon 1981; Z. Csata 2004; Imre 2010; Papp Z. 2012b, 2014a; Stark 2013, 2015). Összecsengő tartalommal jelennek meg az oktatási, iskolai, tanulmányi útvonal, amely azt az utat jelöli, amelyet az oktatási rendszerben a különböző szinteken és átmeneti pontokban megtesznek a diákok (Papp Z. 2012a; Stark 2013, 2015).

A meghatározások alapján „tanulói útvonal az iskolarendszeren átvezető, nagyrészt a rendszer által a tanulók számára kijelölődő, különböző oktatási szinteket érintő útvonalak, ez a tulajdonképpeni formális oktatásban megtett út, a tanulási útvonal a különböző tanulási formákban való részvétel, formális és nem-formális oktatásban (külön óra, idegen nyelv, számítástechnikai ismeretek. stb.)” rajzolódik ki, kiegészítve a formális oktatást (Imre 2010: 253), mely korrigálja a formális oktatás hiányosságait a tankötelezettségi időn belül. A nem formális tanulási részvétel eredményesebbé teszi a formális oktatásban való haladást. A tanulásnak egyre nagyobb fontossága van napjainkban, így a különböző tanulási formák

kiegészítik egymást a tudástranszfer során. A tudás nemcsak a tankötelezettség alatt, az iskolában szerezhető meg, hanem az iskolán kívül, a mindennapi élet is aktívan tanít, informálisan fejleszt (Lannert 2008).

A két útvonal együtt jelenti az iskolai életutat (Boudon 1981), melynek alakulása nagyban függ a képzési kínálattól, az iskolai eredményességtől, illetve épp úgy a lemorzsolódás, az iskolai kudarc is hat rá (Fehérvári 2012). A tanulói útvonal lehet tipikus, illetve atipikus. Tipikus útvonalnak az tekinthető, amelyben az oktatási rendszer előírásai alapján halad a diák (Imre 2010), nincs a megszabottól eltérő esemény a pályán. Abban az esetben ha a növendék nem igazodik az oktatási rendszer által kijelöltekhez, ha a tanulói útvonal bukást, évismétlést, magatartási problémát, évkihagyást tartalmaz atipikus útvonalról beszélünk (Fehérvári 2012). Az iskolai út során szerzett kudarcok atipikus pályát határoznak meg, amelyek sok esetben iskolaelhagyásba, lemorzsolódásba torkollanak. Középfokon a tipikus tanulói útvonal vagy gimnáziumban vagy szakközépiskolában vagy szakiskolában folytatódik az általános iskolai tanulmányok befejezése után (1. ábra).

1. Ábra. Az iskolaváltási szintek döntési fája



Forrás: Z. Csata 2004: 112

A fenti döntési fa az oktatási rendszer egymásra épülő szintjeit és a döntési pontokat szemlélteti. Az ábráról leolvasható, hogy a tipikus útvonalon haladó diák az általános iskola után a továbbtanulást választja. A második szintet befejezve, a tíz osztály végeztével, válik lehetővé, hogy kimaradjon a további oktatási kínálatból. A felsőfokra lépés már nem kötelező, de létező lehetőség (Z. Csata 2004). A választott képzési forma determinálja az egyén későbbi életútját. A gimnáziumi útvonalon haladók inkább jelentkeznek felsőfokú intézménybe, mint a másik két vonalon haladó tanulók (Imre 2010).

Az atipikus általános iskolai útvonal csökkenti a továbbtanulás esélyét, növeli viszont a kimaradást, lemorzsolódást. Azok, akik megbuknak, évismétlők, az alapfokú képzésben kudarcot szenvednek, tanulmányi sikertelenségeik miatt az atipikus, normaszegő iskolai útvonalat követik. A tanulmányi kudarcok mellett a magatartási problémák is (mint igazolatlan hiányzás, fegyelmezetlenség) negatív hatással vannak az iskolai életútra. Ez az állapot a továbbtanulási motiváció elvesztését jelenti (Z. Csata 2004; Imre 2010, 2011; Lannert 2004).

A társadalmi meghatározottság a továbbtanulási esély alkotója, annak okán, hogy a társadalmi háttér, az iskola típusa és a tanulási utak szoros összefüggést mutatnak (Radó 2000). A foglalkozási státus, az életszínvonal, az egzisztencia megalapozása, kereseti lehetőség iskolázottság függvényében alakul. Az iskolarendszerű, formális oktatásban megszerzett végzettség nagy jelentőséggel bír a munkaerő-piaci pozíció szempontjából, de emellett egyre inkább előtérbe kerülnek az egyéni kompetenciák, készségek, képességek, amelyek a formális oktatási platformok mellett a nem-formális és informális tanulási lehetőséget biztosító színtereken valósulnak meg (Csapó 2008).

Az iskola bemeneti oldalon egyenlő lehetőségeket kínál minden gyermek számára, de a kimeneti oldalon ez nem jelenik meg, az egyenlőtlenségek a tanulási utakban tapasztalható eltérésekből fakadnak. Az eredményességet befolyásolja az, hogy milyen iskolai életút vezet hozzá (Lannert 2015). A nem formális tanulásban való részvétel kiegészíti és korrigálja a formális oktatási hiányokat. Az alternatív tanulási útvonal azonban nem minden diák számára lehetőség, épp ott, ahol a legszükségesebb nem megengedhető, legfőképp anyagi okok miatt. A formális és nem formális tanulói útvonalak rajzolják meg az egyéni oktatási útvonalakat (Imre 2010).

A formális oktatási forma mellett megjelenő nem formális és informális oktatási formák új tanulási módszereket is létrehozhatnak, az úgynevezett atipikus tanulási módszereket. Az atipikus tanulás nem órarendszerinti, nem intézményhez kötődő, nem hagyományos tanítási órán történik, nem kapcsolódik vizsgarendhez. Nem hagyományos, non-tradicionális, informális módszereket takar, gyűjtőfogalomként használható elnevezés, magába foglalja a távoktatási formát, a tapasztalati tanulás (experiential learning), a gyakorlati tanulás (practical learning), saját élményű tanulás, szabad vagy független tanulás (free or independent learning), külső tanulás (external study), otthontanulás (home learning) lehetőségeit. Ezek a módszerek az egész életen át tartó tanulási folyamat módszerei és a hagyományos iskolarendszerű oktatásban kudarcot vallott tanulók számára is kibontakozási lehetőséget biztosíthatnak (Kadocsa 2007). A tudomány és technika gyors ütemű fejlődése hatással van a tanulási folyamatokra, a tudás megítélésére. A

diszciplináris tudás mellett a mai társadalomban szükség van más értékes tudásra is, amelyek a kompetenciák, a szakértelem területén mutatkoznak meg.

Az ismertettett útvonalak a kisebbségi oktatásban még inkább elágazódnak. Az iskolai rendszerben és azon kívüli pályát a kisebbségi státus sokszínűbbé teszi. Az oktatási rendszerben eltérő, de legitim utak válnak lehetségessé. Az oktatási útvonalak tipologizálása további tényezőkkel egészül ki. Az átmenetekben a döntést a nyelvválasztás lehetősége (2. ábra), illetve a képzési kínálat is alakítja (Papp Z. 2012b). A romániai magyar kisebbségi oktatás végletét a tisztán kisebbségi iskolai útvonal képezi, mely identitás megőrző jellegű, a másikat pedig a tisztán többségi útvonal, amely az asszimiláció felé vezet, illetve a két véglet között a vegyes tanulmányi útvonal fordulhat elő.

2. Ábra. Lehetséges kisebbségi oktatási útvonalak

Alsófok ISCED 1,2	Középfok ISCED 3	Felsőoktatás ISCED 5, 6	Iskolai út jellege	Megjegyzés
		Magyar	Kisebbségi útvonal	Etnikai útvonal
Magyar	Magyar			Veszteség narratíva
		Nem magyar ny.	Részleges – kései többségcentrikus	Pragmatizmus Szakkínálat szükségége
	Nem magyar ny.	Magyar	Részleges, váltó kisebbségcentrikus	Ritka
		Nem magyar ny.	Részleges – többségcentrikus	Asszimiláció perspektívája
Nem magyar ny.	Magyar	Magyar	Részleges – kisebbségcentrikus	Ritka
		Nem magyar ny.	Részleges, váltó – többségcentrikus	Ritka
	Nem magyar ny.	Magyar	Részleges, kései kisebbségcentrikus	Ritka
		Nem magyar ny.	Többségi útvonal	Asszimiláció perspektívája

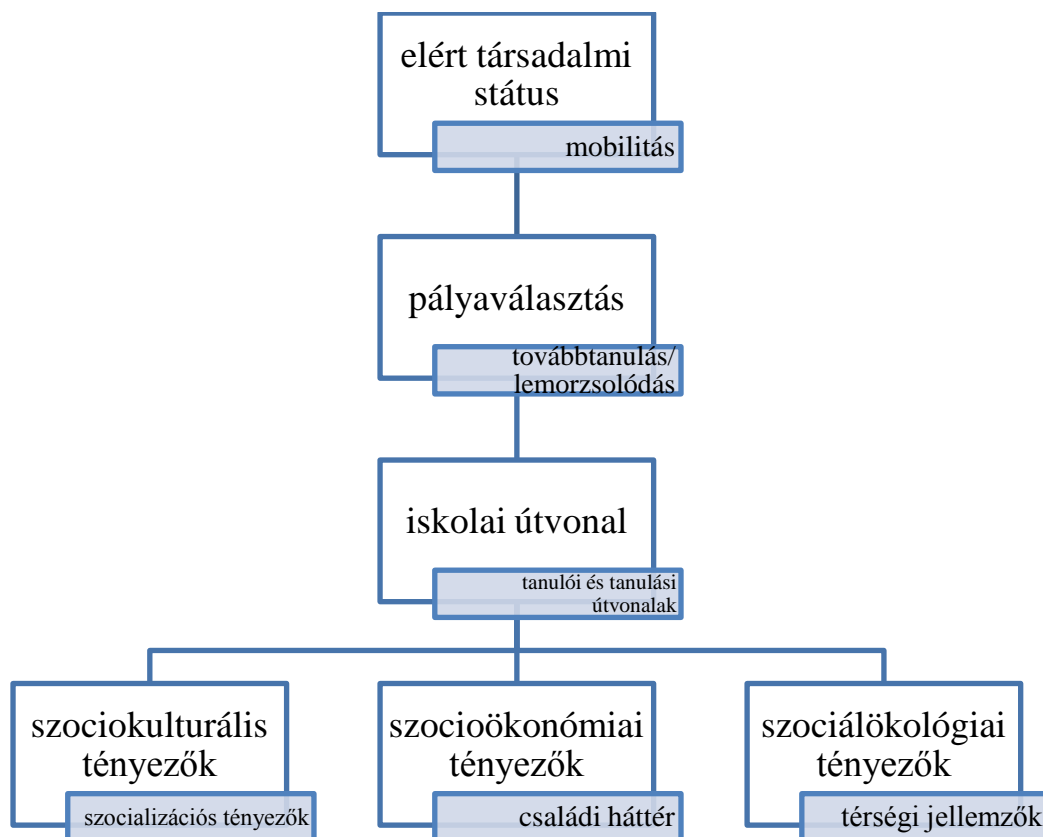
Forrás: Papp Z. 2012b: 15

A nyelvi faktor nagy hangsúlyt kap a döntési pontokban. Ez előny és hátrány egyben, előny, mert bármelyik vonalon haladhat, hátrány is, mert román nyelvi kompetenciája nem megfelelő egy többségi oktatási nyelvű útvonalhoz. A fenti ábra alapján megállapítható, hogy identitás-megőrző szempontból az elemi szintű oktatási nyelv választása a legbefolyásosabb. Az elemi szinten nem magyarul tanulók ritkán váltanak a következő szintekhez érve, vagyis tanulmányaikat román nyelvű képzésben folytatják, ez pedig asszimilációs perspektívát jósoló útvonal. Abban az esetben, ha nem magyar nyelven tanul a román oktatási szintből a magyar szintre belépni csak sikeres magyar nyelvből tett kompetencia vizsga után lehetséges, míg magyar képzési nyelvből feltétel nélkül át lehet kerülni román nyelvű képzésbe, ugyanez fordítva már nem szükséges, éppen azért mert minden szinten kötelező a román nyelv tanulása a kisebbségi oktatásban (Novac-Iuhas és mtsai. 2016).

A magyar tannyelvű oktatási útvonal választását meghatározhatja a családi háttér hagyománykövetése, azáltal, hogy a gyerek a szülők iskolai útvonal-mintázatát követi, ugyan olyan, sőt gyakran ugyanabba az iskolába tanul. Azok a gyerekek, akiknek a szülei iskolai tanulmányaikat magyar iskolában végezték, nagy valószínűséggel magyar nyelvű képzésben tanulnak. A továbbtanulás iskolaválasztási pontjaiba érve tannyelv váltás is bekövetkezhet, mivel nem minden szakirány elérhető az anyanyelvi képzés kínálatában (Z. Csata 2005; Papp Z. 2012a).

Kutatásunk fókuszába a továbbtanulási szándék vizsgálatát helyeztük. Ez a mozzanat alakítja az egyéni sorsokat, a pályaválasztás révén hozzájárul az egyén társadalmi beágyazódásához. A társadalmi mobilitás eszköze a továbbtanulás (3. ábra). Az alábbi ábra szemlélteti, az eddigi szakirodalmi áttekintés alapján, a társadalmi státust befolyásoló tényezők sokszínűségét.

3. Ábra. A társadalmi mobilitásra ható tényezők



Forrás: Saját szerkesztés.

Az elért társadalmi státus egyénenként eltérő. Az eltérések forrása lehet szocioökonómiai, szociokulturális és szociálökölógiai jellegű. A szocioökonómia tényezőket a családi háttér mutatói alkotják. A szocioökonómiai tényező a szülők végzettségére, aktivitására, valamint anyagi helyzetére vonatkozik (Z. Csata 2004; Liskó 1997; Réthy–Vámos 2006). A szociokulturális tényezők esetünkben a szocializációs folyamatok milyenségében érhető utol, azáltal, hogy meghatározó jelentőségű az a társadalmi környezet, amelyben a tanulás zajlik (Fejes 2005; Réthy 2001). A szociokulturális tényezőket a családi mikroklíma, az iskolai kompozíció, a tanár-diák kapcsolat, valamint a kortárs csoportok és kommunikációs csatornák alkalmazásának mentén elemezzük. A szociálökölógiai elemzés az egyén és környezet viszonyát tárja fel (Forray R. 2015; Kozma 1996), a településhálózat típusa és a lakosság etnikai összetétele alapján.

I.2.2. A TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓKRA HATÓ TÉNYEZŐK ELEMZÉSI KERETE

Ez a fejezet a továbbtanulási szándék kutatásának előkészítését segíti, a szakirodalmi áttekintés révén megismert szociálökölógiai, szocioökonómiai és szociokulturális tényezők alapján. Az érték és jövőkép hatása a pályaválasztásban nyilvánul meg, értelmezése ebben a részben kap helyet. A szakirodalom alapján meghatározzuk a pályaválasztást alakító tényezőket, valamint a továbbtanulási aspirációra ható paramétereket. A továbbtanulás nem minden esetben jellemzi a fiatal életpályáját, ennek vannak gátjai, mint az iskolaelhagyás a lemorzsolódás. Ebben a vonatkozásban foglalkozunk a témával.

I.2.2.1. Érték és jövőkép

Az értékek alakítják világnézetünket, irányítanak, szervezik a múltat, jelent, jövőt, a mindenkori társadalomban meghatározzák az emberi viselkedés szabályait (Csepeli 2006). A mindennapi életet szokások, normák, értékek alakítják. Az értékek alakulását a szocializációs folyamatok befolyásolják, az egyén beépíti személyiségébe a számára fontos társadalmi értékeket (Lappints 1998). Az értékek alapján válunk képessé eldönteni, hogy mi az, amit elfogadottnak, amit jónak és elvárhatónak tartunk a társadalomban.

A társadalomtudomány területei eltérő, sokszínű módon használja az érték fogalmát, értelmezésével paradigmák sokasága foglalkozik, mint (Parsons 1968), (Maslow 1950). A definíciók közös eleme, hogy a társadalmi beilleszkedés és alkalmazkodás eszközének tekintik (Bocsi 2015). Értékszociológiai elméletekben az érték megjelenhet, mint közösségi kötelező norma, vagy az individuális szükségletek kielégítéseként, ahogy az a maslowi nézetből kitűnik, vagy az életvezetésben mutatkozó individuális egységként (Szokolczai 1981). Egyes meghatározás szerint az értékeket biológiai, társas és jóléti szükségletek határozzák meg (Scwartz 2006). Az értékek egyrészt elérendő célokban fejeződnek ki, másrészt kívánatos társadalmi cselekedetekben. Az értékek mérhetőségét teszik lehetővé azok a megközelítések, amelyek az életvezetéshez, életelvekhez kapcsolódnak (Füstös–Szokolczai 1999).

Az érték, kulturális alapelvek összessége, melyek alapján egy társadalomban kifejezésre jut, hogy mi a kívánatos, fontos, jó vagy rossz (Andorka 2003). Az érték, minden más dolognál fontosabb, elérése célként fogalmazódik meg (Kozma 1977). Egyes definíciók szerint az értékek közösségi szinten léteznek, a társadalom konstrukció részét képezik (Csepeli 2006).

Inglehart materiális és posztmateriális értéktípusokat határoz meg. Materiális értéknek tekinti a karriert, az anyagi javakat, míg posztmateriális érték a tartalmas emberi kapcsolatok, kulturális javak, kötöttségek nélküli életvitel (Inglehart 2000). Kialakulnak individuális és közösségi (kollektív) értékorientációk, az egyéni értékek körét a képességek, célok, szabadság, míg a közösségi típust a kapcsolatok, közösséghez tartozás alkotják (Gábor 2006)

Az értékek koronként változnak, legáltalánosabb kategóriái közös emberi értékek, mint jó, rossz, béke, boldogság, biztonság, de tartalmuk, attól függően, hogy milyen korban és társadalomban értelmezzük, nagyon eltérő. Az érték kettős funkcióval rendelkezik, egyrészt hozzájárul az emberi közösségek fejlődéséhez, másrészt az egyén fejlődéséhez, tehát közösségfejlesztő és individuális fejlesztő funkcióval bír. „A nevelés lényege az érték közvetítés vagy értékteremtés” (Bábosik 1999: 9). Az értékek betöltnek instrumentális funkciókat, kiegyenlítő feladatokat, azért, hogy az egyén és környezete egyensúlyban legyen, illetve önkifejező, önépítő, önmegvalósító funkciókat. Segítségükkel az egyén rendezzi a társadalmi jelenségeket, kialakítja társadalmi orientációját (Lappints 1998).

Az életcélok szintje alatt helyezkednek el az értékek. Az értékek rangsora életkortól, mikrokörnyezettől, kulturális beágyazottságtól függően alakul. Az értékek fontossági sorrendje értékrendszert alakít ki (K. Szilágyi 2003)

Az ifjúkorban kerül sor az elfogadott és közvetett értékrendszer kialakítására. Az értékorientáció és realitásérzék felelős az elérhető, megvalósítható célok kijelölésében. Az értékorientáció három irányba halad: az ifjú keresi az igazi, a jó, és a szép értékeket, mint eszményi énje megvalósulásának biztosítékát. Míg az életcélok száma 1-2, addig a legfőbb emberi értékek száma a 6-8 között mozog. Ilyen értékcsoportok például: elméleti értékek, a gyakorlati értékek, az erőértékek, az esztétikai értékek és az emberi kapcsolati értékek stb. (Kiss 1978).

Fontos, hogy a fiatal felismerje az értékek jelentőségét és élete irányításában vezető szerepet szánjon nekik. Ebben a felismerésben a családnak orientáló szerepe van, melyet az iskola tovább fejleszt (Lappints 1998). A társadalomba való beilleszkedés, a társadalomhoz való alkalmazkodást segítik az értékek, rendet teremtenek a környező valóságban. Az értékátadás tanulás során történik. Ez a tanulás a szocializáció színterein valósul meg. Az átadás mellett új értékstanulás is folyik. A fiatal nemcsak a kibocsátó család értékvilágával ismerkedik meg, hanem más értékpreferenciákkal is találkozik, mint az iskola, kortárs csoportok (Bocsi 2015). Az értékek és a szubjektív jólét szoros összefüggésben vannak, ha az egyéni értékek és a szociális értékek (megbecsülés, értékelés) egybecsengenek az egyén boldogságérzetét erősítik (Bălătescu 2014).

A jelen társadalmunk nem úgy tekint a jövőre, mint a múlt ismétlésére, a fiatalok nem a múltban meglévő hétköznapi tapasztalatok elsajátítására és alkalmazására törekszenek. Mostanra a változások hatására, módosult az ifjúsági kultúra, a fiatal a jelenben már a jövő elvárásainak teljesítésére, a felnőtt életformára készül, ezért tanul folyamatosan (Mead 1978; Molnár 2006). Az individuális fejlődés során 17 éves korra tehető a jövő tervezésének erőteljes megjelenése (Molnár 2006). Minden olyan körülmény, hatás zavarja, amely az énkép leértékelésére irányul, kapcsolatromboló hatása drasztikus, ha az egyén egész énképével szemben negatív értékítéletet közvetítenek. „A fiatalok hagyományos jövőképeinek tartalma a bizalom és reménykedés, mint a következő generáció életfeltételeinek és kulturális értékeinek biztosítása” (Bábosik 2009: 29).

Az értékek nem elszigetelten jelennek meg, hanem egymással kapcsolatot kialakítva, alá-, felé,- mellé rendeződve, rendszerbe szervezve (Vastagh 1995). A rendszert kialakító értékelemek alapján Hankiss (2004) négy kategóriát határoz meg: hagyományos keresztény értékrend (pl. tolerancia, felelősségtudat), puritán felhalmozó értékrend (pl. emberi erő), fogyasztói-hedonista értékrend (a javak élvezete), munkásmozgalmak értékrendjének csoportját. Korunk társadalmában a négy értékrend hatása észlelhető (Hankiss 2004).

Az értékek alkotta rendszereknek generációs jegyeik vannak. Az individualisztikus értékrendszer térnyerése tapasztalható a szokáskövető- tradicionális értékrendszerrel szemben. Kutatási eredmények alapján a fiatal generáció számára a kreativitás, az anyagi jólét, elismertség nagyobb jelentőségű, mint a 60 feletti korosztálynak. Az emberi értékek, mint létbiztonság, erkölcsi értékek, életkortól függetlenül, állandó értékeinket képezik (Kapitány–Kapitány 2012).

A jövő felmérésének sikeressége attól függ, hogy az ifjú mennyire tudja átérezni az előtte álló felelősséget, saját, jogos igényeit, meglévő vagy kialakítható képességeit. A 17-18 éves fiatal már eléggé tárgyilagosan képes megítélni, hogy mi a státusa a maga mikrokozmoszában, mit várnak el tőle és hogy ezeknek az elvárásoknak eleget tud-e tenni. Ezek ismeretében többségük helyesen tudja megválasztani élethivatását (Kiss 1978).

A saját jövő elképzelése összefügg az általános jövőképpel, a társadalom, az egész emberiség jövőjének elképzelésével. Aki a társadalom jövőjét sötétnek látja, az hajlamos arra, hogy saját jövőjét is sötétnek lássa. A kiszámíthatatlan változások következménye a jövőkép hiánya. Az embernek mai, modern szemlélete szerint nem érdemes hosszabb terveket szőni, legfeljebb rövidtávra, vallják ma már ugyan úgy a felnőttek, mint a serdülők. A helyes életcél kialakításához, a személyiség sikeres önneveléséhez szükség van jó önismeretre és emberismeretre, célokra és értékekre. Az életcél kialakulása már a serdülőkorban megkezdődik és átnyúlik az ifjúság idejére. A serdülőkorban a célváltogatás, az életpályára, hivatásra vonatkozó

elképzelések, tervek gyakori módosulása jellemző, de ugyanakkor ebben a korban az életcélok kialakulatlansága fejlődési problémának tekinthető (Kapitány–Kapitány 2012). Igaz arra is van példa, hogy valaki a teljes felnőttég határán túl változtat pályát. A serdülőkori életcél, életprogram kidolgozása csak irányvétel, de egy egész életre vonatkozik, az ifjúnak viszont már kialakult, önként vallott és vállalt életcéllal, mint legmagasabb értékirányító elvvel kell rendelkeznie (V. Szilágyi 1989).

A 15-19 év közötti életszakaszban lévő fiatalokat az foglalkoztatja, hogy megértsék a serdülés értelmét és folyamatát, képesek legyenek önállóbbá válni, sikeresen tudjanak pályát választani, megküzdjenek saját szexuális problémáikkal, fejlesszék jellemüket, saját véleményt alakítsanak ki, növekvő szabadsághoz jussanak, a másik nemmel pozitív kapcsolatot építsenek ki és kidolgozassák saját világnézetüket, értékrendjüket (Seelmann 1983).

Az egész folyamat lényege a felnőtté válás, az önálló életvezetés, a személyi autonómia kialakítása (V. Szilágyi 1989). A pályaválasztást az értékek befolyásolják. A pályaválasztás alkalmával a munkáról és életről formált értékek változnak a szülők iskolázottsága alapján. A magasabban iskolázott szülők elvontabb értékek alapján választanak, míg az alacsonyabb végzettségűek realisabb értékeket tartanak fontosnak (Pataki 1977). Ez mutatkozik meg a munkanélküli, nem állandó munkával rendelkező, alacsonyan iskolázott szülők gyermekeinek a bejelentett munka fontosságáról alkotott felfogásában, számukra, nem fontos a bejelentett munka, ezért ezt a tényezőt szocializációs mutatónak tekintjük (Boda és mtsai. 2009). Az elsajátított munkaérték preferenciák a személyiség fejlődését eredményezik. Azok a munkaértékek, amelyek a változásokra való nyitottságra épülnek, amelyek célja a siker, az önállóság, a felelősségtudat, az önmegvalósítás attitűdjéhez kapcsolhatók. A munkához való viszony a társadalmi mobilitást segítheti vagy akadályozhatja, attól függően, hogy pozitív vagy negatív értékelítettségű (Bocsi 2013).

A különböző iskolatípusoknak más-más érték lesz fontos, egyesek inkább a műveltségi javakra fókuszálnak, mások pedig a gyakorlati képességek fejlesztésére. A választás függ attól, hogy mi fontos a tanulónak. Az iskola ösztönző módon törekszik arra, hogy értékátadása eredményes legyen, ami a képességek, kompetenciák fejlesztésében mutatkozik meg. A szerzett képességek értéket képviselnek (Szabó L. 2001).

A magyar ifjúságkutatások kitérnek az értékek vizsgálatára. A 2004-es kutatás olyan értékekre kérdez, mint: családi biztonság, békés világ, szerelem, boldogság, belső harmónia, igaz barátság, szabadság, gazdagság, társadalmi rend, érdekes élet, változatos élet, kreativitás, nemzet szerepe, tradíciók szerepe, szépség, vallás, hatalom. A megkérdezett fiatalok a családi

biztonságot, boldogságot tartják fontosnak (Bauer–Szabó 2005). A további (2008, 2012) kutatások értékvizsgálati eredményeiből az derül ki, hogy a család, a biztos munka előkelő helyen van a fiatalok értékítéletében (Bauer–Szabó 2009; Székely 2013). A 2012-es kutatásban azonban a legmeghatározóbb érzés a bizonytalanság volt, úgy a családalapítás, mint a munkahely vonatkozásában. Jelentős azok aránya, akik nem tudják megházasodni-e (18 százalék), vagy, hogy hány gyereket szeretnének (15 százalék). Egyre nő az akaratlagos gyermektelenség (6 százalék) és a vállalt egyedüllét. A bizonytalanság megjelenik a jövő megítélésében is, míg 42 százalék bíz a jövőben, addig 21 százalék fél tőle. A munkahely biztonsága az iskolázottsággal javul hisz az általános iskolai végzettségűek 36 százaléka, a diplomások 65 százaléka talál munkát, vagyis a továbbtanulás még mindig fontos eszköz a munkaerő-piaci pozíció kialakításában. A továbbtanulás jelentősége nem elhanyagolható a jól fizető munkahelyhez jutásban (61 százalék), illetve a boldogulásban (31 százalék) (Székely 2013).

Az erdélyi fiatalok körében a magyar ifjúságkutatások mintájára végzett vizsgálatokban az értékrendre vonatkozó adatok szerint az itt élő magyar fiatalok értékhierarchiájának a csúcán a család, illetve a biztonságos élet, a béke, a jólét található. Ennek ellenére a fiatalok számára a továbbtanulás, jobb munkahely, a munkahelyi előmenetel fontosabb pozíciót foglal el a jövőtervezésben, mint a gyermekvállalás, vagy a házasságkötés (Kiss–Barna 2011).

Felsőoktatásban résztvevő fiatalok értékpreferencia vizsgálatára került sor 2012-ben Románia- Magyarország határ menti egyetemek hallgatói körében. A vizsgálat kimutatta, hogy a magyarországi, a romániai és a romániai magyar fiatalok a családi biztonságot tartották a legfontosabbnak. A második helyen a boldogság/szerelem jelent meg a romániai és magyarországi hallgatók esetében, a romániai magyar egyetemistáknak a belső harmónia volt fontosabb. Az anyagi biztonság mindhárom csoport esetében az utolsó harmadba került (Bocsi 2012).

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az értékek internalizációja a szocializációs folyamatok eredményeként valósul meg. A különböző szocializációs szintereken mindegyikében történik értéktanulás. Az oktatási tevékenységek a folyamat sikerességében fontos értékközvetítő szerepet töltenek be.

I.2.2.2. Pályaválasztás specifikumai

Az egyén élete során arra törekszik, hogy olyan munkát válasszon, mely képességeinek, adottságainak megfelel. Az útkeresés jelentős helyet foglal el, hisz egy életre szóló kérdés

megoldásához vezethet. A fiatalok társadalomba való beilleszkedésének, szocializációjának egyik jelentős mozzanata a pályaválasztás, melynek során az egyéni és társadalmi szempontok érvényesülnek, az egyéni és társadalmi érdekek azonosak, „a többre-, a jobbra vágyás” gondolata érvényesül (Vörös 1982: 15).

A XX. század első felében zajló fejlődés rohamos változásokat eredményezett a társadalmi munkamegosztásban, illetve új szakterületeket alakultak, amelyek az átlagember számára követhetetlenek voltak. Megfogalmazódott az igény arra, hogy tájékoztassák a munkára készülöket a lehetőségekről. Ezt a folyamatot nevezzük ma, modern szóhasználattal pályaválasztási tanácsadásnak. Ebben az időszakban kezdett a pályaválasztás kibontakozni (K. Szilágyi 2005). Az iskolaválasztás, a továbbtanulás eredménye a pályaválasztás.

A pályaválasztás az iskola kapuk szélesre tárásával egy időben jelenik meg. Az egyenlő esélyek megteremtése teszi lehetővé ezt. Az ókorban, a középkorban nem létezett pályaválasztás. A széles néptömegek szülei egyszerű foglalkozásába nőttek, tanultak bele. A tanulás számukra nem adatott meg, ez csak a felső osztályba tartozók kiváltsága volt. A változás a francia forradalom következménye, ekkor mondják ki, hogy „minden, a törvény előtt egyenlő jogokkal rendelkező polgárnak egyszersmind egyenlő a joga még a legmagasabb tisztség viselésére is. Az egyetlen különbség, ami tehető közöttük, erényeik és képességeik.” (Vörös 1982: 17). „A pályaválasztás egyik feladata, hogy érvényesítse a személyes értékek kibontakozását, a képesség fejlesztése, tehetséggé alakítása, jelentős mértékben a társadalom szükséglete is” (K. Szilágyi 2005: 9). A pályaválasztás döntési aktusok összességének eredménye, amelyben a pályaaorientáció és a tanácsadás a döntést elősegítő tevékenységek (Bában és mtsai. 2002).

Az ember, mint individuum, életképességét, sikereit tekintve nagymértékben függ az egyéni örökségként magával hozott tulajdonságainak jellegétől, valamint azoktól a szocializációs hatásoktól, amit szűkebb (család), illetve tágabb (más társadalmi csoportok) környezete érvényesített (K. Szilágyi 2005: 21).

A pályaismeret és az önismeret biztosításával lehet sikeres a pályaválasztás. A pályaismeret a szakmák megismerését jelenti, feltárva azok tárgyi és személyi tényezőit, az önismeret, pedig, mint ahogy Szokratész is tételbe foglalta, nem más, mint „Ismerd meg tenmagad!”. Mindkettő kezdetei már a kisgyermekkorra tehetőek (Vörös 1982).

A pályaválasztás kérdéseinek vizsgálata során, nem hagyható figyelmen kívül a fiatal értéktudata (Pataki 1977). A döntések mögött meghúzódik egy szociálpszichológiai háttér, melyet a szociológiai jelenségek, pedagógiai tevékenységek (eredményesség, teljesítmény) és a képességek, hajlamok tesznek differenciálttá. A helyes pályaválasztási döntés az egyéni

adottságok, indítékok és elfogadások, a választható lehetőségek és a pályakövetelmények optimális összeegyeztetése alapján jön létre, azaz ha „lehetőségei plafonjához” (Pataki 1977: 199) igazítja választását. A fiatalnak a választott pályán való szakmai beilleszkedése, a pálya későbbi alkalmassága nagymértékben függ addigi fejlődésétől. A jövővel való döntési tudás jelentős mértékben függvénye a személyiség érettségi fokának. A pályaválasztás a serdülő egyik legfontosabb döntése, amely tulajdonképpen már jóval a serdülés előtt megkezdődik (Papula 2008). A döntés a gyermekkori élményekben gyökerezik, majd a serdülő kori években kezd kiformálni és a továbbtanulás irányát befolyásolni (K. Szilágyi 2003).

A pályaválasztási elméletek két csoportba sorolhatók, az egyik szerint a pályaválasztás egyszeri döntés, ez a statikus felfogás, a másik csoport a dinamikus elméletek csoportja, amelyek a pályaválasztás folyamat jellegét hangsúlyozzák, amelyre külső és belső tényezők egyaránt hatnak (pálya presztízse, munkaerő-piaci hely) (Papula 2008).

Parsons szerint az ipari társadalom fejlődése eredményezi az oktatási rendszer bővülését, ezáltal az iskolázottság elérhetőbbé válik, ami hatást gyakorol a társadalmi státusra (Shavit–Blossfeld 1993), azonban az iskolai esélyegyenlőtlenségek nem szűnnek meg, hanem reprodukálódnak. Ennek oka abban rejlik, hogy az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei hátránnyal indulnak az oktatási programokban, a származási családok társadalmi különbségei az iskolázottsági időszakban növekednek (Z. Csata 2014; Kozma 1996). A középfokú pályaválasztás a szülők társadalmi státusával, illetve a települési adottságokkal egyaránt összefüggésbe hozható. A települési jellemzők az iskolai szolgáltatások minőségében bukkannak fel (Liskó 1998).

A fiatalok formálásában a család szerepe a legfontosabb, olyan hatások érik, amelyek egész életükre kihatnak, így pályatervükre is. A szülők szerepe elsődleges, de ez kiegészül az iskola tudatos irányításával is, valamint az önismeret, alkalmasság felmérésével. A pályaválasztást meghatározó tényezők közül az alábbiakat emelnénk ki: a családi háttér, amely magában foglalja a szülők nevelési stílusát, végzettségét, a család értékrendjét, a gyermek családban elfoglalt helyét; a személyiséget, s ebben az ismereteket, önismeretet, attitűdöket, érdeklődési kört, szükségleteket, értékeket, teljesítményeket, képességeket; a szervezetek, körülmények által meghatározott szocioökonómiai helyzetet, az iskolai végzettséget, a munkaerő-piaci szükségletet, a szakma presztízst, a pályaismeretet, a közösséget, valamint a társadalmi struktúrát (Papula 2008: 43). Ezeket a tényezőket kiegészítik a pályákról alkotott sztereotípiák, vagyis vannak fiúknak való és vannak lányoknak való pályák. Ez a szemlélet az értékítéletbeni különbségekben gyökerezik (Pataki 1977).

A szociológiai és szociálpszichológiai felfogások egyaránt kiemelik a pályaválasztó szociális státusának jelentőségét, hisz nemcsak a pályaválasztásra hatnak, hanem a szociális értékek visszahatnak az egyéni szakmai értékekre is. A pályaválasztásban fontos szerepe van a „szülői pályaválasztási felfogásoknak, az iskolai szociális tanulásnak, a pályaválasztási aspirációknak és értékeknek” (K. Szilágyi 2005: 22).

Az iskola, a pedagógus szerepe fontos a pályaválasztásban, segíthet abban, hogy világos, érthető, reális információ birtokosai legyenek a diákok, illetve a szülők egy-egy szakmáról. Emellett informálja a szülőket a gyerekek reális esélyeiről, tudásáról, segítheti a szülő vágya és a gyerek vágya, valamint annak képességei közötti összhang megteremtését. Kutatásunkban azonban erre az aspektusra nem térünk ki.

Különböző szintű iskolák más pályaképet eredményeznek. A pályaválasztást befolyásolja a közeg, a tanár, a család és persze a diák választása. Az iskolakínálat és az aspirációk összehangolásának eredménye a pályaválasztás (Liskó–Andor 1999). A pályaválasztás, valamint iskolai teljesítmény, továbbtanulási elképzelések szempontjából fontos az iskolai kompozíció (Lannert 2004), mert egy magasabb státusú iskolai kompozíció jó hatással van az alacsony iskolázottságú szülő gyermekére, de a jelenség fordítva is megfigyelhető (Coleman és mtsai. 1966).

Szoros kapcsolat van a pályaválasztás és a munkaerő-piac között, ha az általános iskola után nem következik valamilyen magasabb oktatási forma, az kirekesztettséget jelent, magában hordozza a munkanélküli státust, az iskolai végzettség szerepe jelentős (Mártonfi 2014). A munka és tanulási érték ösztönözi a továbbhaladást, ez a tanulási motiváció forrása, amely alakítja a pályaválasztást (Z. Csata 2014).

A társadalmi és egyéni tényezők egyaránt befolyásolják az életút sajátos szakaszát, a pályaválasztást. A pályaválasztásban a munkaerő-piac irányítúként jelenik meg, ezért tudatosítani kell a fiatalban például azt, hogy bizonyos foglalkozások telítettek, ezek választása eleve kudarcot rejt magába. Mivel a pályaválasztás egy iskolai szakasz lezárását jelenti (Kozma 1996), célja mindenkor a felnövekvő generáció sikeres bekapcsolása a munkaerő-piacra (K. Szilágyi 2005).

A pályaválasztás egy összehangolási tevékenység eredménye, amelyben az iskolakínálat és az aspirációk, vágyak szinkronizálása történik. Az egyéni élettervek, melynek része a pályaválasztás, a nemzetiségi lét megőrzésben is döntő szerepet játszanak. A fiatal ha olyan szakmát választ, amellyel elkerül családi, kisebbségi közösségétől a nemzetiségi lét veszít fontosságából (Imre 2003b). Amikor 13-14 évesen, a nyolcadik osztály után, a tanuló kiválasztja

(az eredményei függvényében), hogy hol tanul tovább, nincs tudatában annak, hogy ez a döntés mennyire fontos, hogyan hat további boldogulására, sikerességére.

Az erdélyi fiatalok iskolaválasztását a családi háttér és az intézményi környezet etnikai sajátosságai határozzák meg. Az alacsony iskolázott szülők gyerekei számára a magyar nyelvű oktatás inkább kiegyenlíti a származás hatásait, jobb eredményeket érhetnek el, a szegényebb társadalmi háttér kevésbé mutatkozik meg az eredményességben, mivel a magyar társadalom kevésbé tagolt, mint a többségi román társadalom. A tanulmányi eredmények, az iskolai teljesítmény a továbbhaladási döntés szempontjából pedig jelentős nyomatókkal bír (Z. Csata 2014). A romániai kutatási eredmények alapján a romániai magyar fiatalok pályaválasztását befolyásoló tényezők három kategóriába rendezhetők: intézményi tényezők, etnikai, kulturális és identitástényezők, valamint környezeti és motivációs tényezők. Az iskola felszereltsége, oktatási minősége, a tanári felkészültség alkotja az első kategóriát, a családi minták, szülők munkahelye, nyelvhasználat kerül a második csoportba és a magyar iskola hiánya, a közösségi és kulturális élet, a gyermek boldogulásának értelmezése, a helyi etnikai viszonyok a harmadik kategóriai elemei (Bodó–Márton 2012). Ez egy újabb szemlélet, de alapjaiban nem tér el az eddigiektől, hisz a családi háttér, az iskolai és települési hatások ebben is hangsúlyosak.

A pályaválasztás alapvetően a családi háttér milyenségétől függ, amely a kutatások tükrében leginkább a szülők iskolai végzettségével fejezhető ki (Andor–Liskó 2000; Imre 1998; Lannert 1998). Ezt a hatást kiegészítik az iskolai tényezők és a szociálökölógiai faktorok, a lakóhelyi, települési adottságok és saját preferenciák. A pályaválasztási indítékok között szerepel az, hogy szellemi vagy fizikai munkát kíván végezni a fiatal. Ez az iskolaválasztásban nyilvánul meg, ha gimnáziumot választ a szellemi munka fele irányul, ha szakiskolát valószínűbb, hogy fizikai munka fele.

A saját preferenciákra fókuszáló kutatás, amely Bihar megye középiskolásaira vonatkozik, meghatározta azokat a tényezőket, amelyek alapján a fiatalok szakmát választanak: jól fizető, megbecsült, karriert biztosító, érdekes, tiszta, fejlesztő, kapcsolatépítő legyen, intellektuális munka legyen és könnyű. A kutatás eredményeként, a felsorolt szempontok alapján kialakult egy szakma-preferencia is: közgazdász, rendőr, orvos, tanár, pszichológus, ügyvéd, könyvelő, lelkész, gépkocsivezető, építész (Junc 2010). A pályaválasztási döntést szociológiai, pszichológiai és pedagógiai tényezők befolyásolják. A pályaválasztást megelőzi egy továbbtanulási döntés. A fiatal csak így jut el életének fontos állomásához, amely megteremti a társadalmi státusát és hozzájárul jövőjének alakulásához. A pályaválasztás dinamikus folyamata a továbbtanulási szándékot alakító tényezők vizsgálatán keresztül válik megismerhetővé.

I.2.2.3. A továbbtanulási döntésre ható tényezők

A továbbtanulási döntés számos hatás eredményeként születik. A továbbtanulásra vonatkozó kutatások alapján a családi háttér, azon belül a szülők végzettsége, az a mutató, amellyel összefüggésbe hozható az iskolai teljesítmény. A továbbiakban áttekintjük néhány kutatás megállapításait a továbbtanulási aspirációk vonatkozásában.

A továbbtanulási döntés is tekinthető egy dinamikusan alakuló folyamatnak, egyrészt az *életkori sajátosságai* alapján, másrészt a befolyásoló tényezők hatás-kifejtésének változásai miatt. A választás a fejlődés következménye. Minden életkori szakaszban születnek döntések a rendelkezésünkre álló információk és ismeretek alapján. Ez jellemzi a továbbtanulási aspirációk alakulását is (K. Szilágyi 2003, 2005).

Egyes kutatások a továbbtanulási döntés és a *származás hatásának* összefüggéseit vizsgálják, a szülők iskolai végzettségén keresztül. Róbert Péter (2000) elemzi az iskolázottsági esélyek változását, a származás rájuk gyakorolt hatását, illetve a származás hatásának időbeli változását. Kimutatja azt, hogy az apa foglalkozásának hatása stabil, míg iskolázottságának hatása időben csökken. A képzési rendszerek nagyon fontos szerepet játszanak a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukciójában. A társadalmi származás hatással van az iskolai végzettségre. Az alsóbb rétegek az időbeni hatást veszik figyelembe a tanulást illetően, ők azonnali eredményeket várnak, a tanulásra szánt időt lerövidítik, hogy a jövedelem nélküli idő kevesebb legyen (Lannert 2004).

Az iskolarendszer, a szelekciós mechanizmusok és az esélyegyenlőtlenség alakulása a képzési folyamatban és az ezekkel való gazdálkodás, hosszú távon nagy jelentőségű egy ország számára. Az iskolai végzettség a státusmegszerzés folyamatának lényeges eleme, tágabb értelemben pedig, a társadalmi státust meghatározó mechanizmus. A státusmegszerzés folyamatának vizsgálata során a származás, a gyerek iskolai teljesítménye, a gyerek társadalmi helyzete jelenti a vizsgálati keretet (Róbert 2000). Hasonló eredményeket talált kutatásában Meleg Csilla (2009) is, az apák végzettsége, a tanulmányi eredmények és a továbbtanulási vágy között. A legkevesebb szakközépiskolai végzettségű apák gyermekei közt felülreprezentáltak a kitűnő, jeles és jó tanulók, míg a legmagasabb szakiskolai végzettségű apák gyerekei közt inkább a közepes, vagy annál gyengébb tanulmányi eredmény vált felülreprezentálttá. A magasabb iskolai végzettségű apák előnyösen hatnak a teljesítményorientációra, az oktatási szelekciós pontokban a továbbtanulás dominánssá válik. Az alacsony végzettségű apák rövid iskolai pályafutása elbizonytalanítja vagy kimaradásra sarkallja a döntés előtt álló tanulót (Meleg 2009).

A kezdeti kutatások az apa végzettségét tartották meghatározónak (Ferge 2003), majd egyes elemzők az anya végzettségére alapozó kutatásokat végeztek (Lannert 1998), kialakult olyan szemlélet is amely nem az egyik, vagy másik szülőt tartja meghatározónak, hanem a magasabb végzettséggel rendelkező szülő a mérvadó (Z. Csata 2014), de megjelennek azok az elemzések is, amelyben a szülők végzettségét összevonva alkalmazzák (Bukodi 2002; Gábos–Szivós 2008; Róbert 2000).

Találkozunk a homogám mutató segítségével vizsgált hatással is, amely az apa és az anya végzettségéből határozható meg. Az összevont iskolázottsági szint lehet nemcsak homogám, azaz hasonló jellemzőkkel bíró, hanem különböző társadalmi jellemzőket feltételező. Elméletben kidolgozták az abszolút homogámia indexet, amely teljes egyezést jelent a két szülő esetében, de ennek a mutatónak a kiszámolása nem pontos, mivel a nemek szerinti végzettségi szint eltérő. Pontos mutatónak a relatív homogámia index bizonyul (Szabó 2012).

Megállapítható az az összefüggés, hogy az alacsony végzettségű szülők gyermekei alacsonyabb iskolai szinten lépnek be a középfokú képzésbe, „kihasználva ennek a szintnek az áteresztő képességét” (Z. Csata 2004: 119). Az alacsonyabb iskolai szintre gyengébb teljesítménnyel is beléphet a diák, az idő és befektetés szempontjából is megfelelőbb választás, a képzési idő rövidege miatt. A továbbtanulás a szülők számára növekvő gazdasági beruházást jelent, melynek megtérülése is kétséget keltő, mivel a minél hosszabb iskolai pályafutás a munkaerő-piaci kilépés időpontját tolja egyre távolabbra (Gábor 2004).

A származás hatásának kimutatása mellett, ennek időbeni változására is felhívják a figyelmet egyes kutatások. A származás hatása minden esetben az alacsonyabb iskolai szintektől a magasabbak irányába, átmenetenként csökken, a továbbtanulás magyarázatában a középiskolai szinten a vagyoni helyzetnek, a felsőfokú szinten a képzettségi háttérnek van szerepe (Z. Csata 2014; Shavit–Blossfeld 1993). A származás hatásának gyengülése adódhat abból, hogy időben a tanuló önállóbbá válik (Mare 1980), illetve a döntési pontok szelektív szűrőin átmenve, a jobb képességű gyerekek jutnak tovább magasabb szintekre, ott pedig hasonló tudással, eredménnyel rendelkező társaival tanul tovább, a származási különbségek háttérbe szorulnak (Z. Csata 2004). A teljesítmény az alacsony státus esetében meghatározóbb a továbbtanulási vágy tekintetében, a magasabb társadalmi háttérrel rendelkező, de gyengébben teljesítő diák továbbtanulását finanszírozza a szülő, míg a szegényebb családok esetében ez gazdasági kalkuláció függvényei is. A jó tanulmányi teljesítmény döntő a kalkulációban (Z. Csata 2014).

Más kutatások *többszörös hatás* aspektusait tárják fel. Lannert Judit 1997-es kutatása azt vizsgálta, hogy milyen tényezők befolyásolják a hetedik osztályos diákok továbbtanulási

döntését. Megállapításai szerint a választást befolyásolják a szülők iskolai végzettsége, az egyéni képességek, iskolai eredményesség. Az iskolai eredményességet a társadalmi háttér alakítja. Vizsgálták a szülők munkaerő-piaci pozícióit, iskolai végzettségüket. A tanulmányi átlagot, ezáltal a továbbtanulási szándékot, erősen befolyásolta az anya végzettsége, amit azzal magyarázott, hogy gyermek fejlődésének korai szakaszában jelentős az anya gyermek kapcsolat, ami idővel azonban gyengül. A kutatási megállapítások összegzése szerint a továbbtanulást, az iskolai eredményességen keresztül, olyan, négy csoportba rendezhető tényezők alakítják, mint a kulturális háttér, az anyagi háttér, a munkaerő-piaci pozíció, a település jellege (Lannert 1998, 2004b; Papp Z. 2013, 2014c). A kulturális háttér az iskolai végzettség nominális kategóriáival, a munkaerő-piaci pozíciót a szülők foglalkozásával, az anyagi háttér a lakás komfortossági mutatói alapján, a települési jelleget pedig két változó (város/falu) mentén operacionalizálta. Későbbi kutatásokban a település jellege, adottsága helyett a családszerkezetet vonta be az elemzésbe, a gyermekek száma, a család típusa képezte az elemzési szempontot (Imre–Lannert 2003). A családszerkezet alapján a gyerek teljesítménye aszerint romlik, hogy hányadik a családban (Coleman 1998).

A továbbtanulási aspirációkra az iskolai eredményesség közvetlen hatást gyakorol, amelyet pedig a családi viszonyok alakítanak. Az otthoni feltételek mellett az iskolai diszpozíciók is hatnak az iskolai teljesítésre, amely pedig a továbbtanulási döntés fontos eleme. Ezek olyan indikátorok, amelyek a kutatási célhoz illeszkednek, érvényes és elfogadott információkat közvetítenek, validált indikátorai a továbbtanulásnak. Az otthoni feltételeket a szülői végzettség, könyvek száma, illetve a vagyontárgyak (főképp a tanulást segítő eszközök, mint íróasztal, internet, tanulói eszközellátottság) fejezhetik ki, míg az iskolai diszpozíciók a tanulás fontossága, a tanórák általi lekötöttség, matematika szeretete, magabiztosság által értékelhető. Az iskolai eredményesség, amely a tanulási átlag, hiányzás, nyelvtudás révén fejezhető ki, szintén az iskolaválasztás alapja. A továbbtanulási döntés differenciáltságát a családi mikrovilág eltérései és az iskolai eredményességből eredő különbségek eredményezik (Z. Csata 2014).

A továbbtanulást, pálya aspirációt a szülők iskolai végzettsége, a diák neme (a lányok inkább tanulnak gimnáziumban tovább), a család összetétele, a család struktúrája, a lakóhely típusa, a tanulmányi eredmény, informáltság valószínűsíti (Liskó–Andor 1999).

A tényezőket integráló felfogásra alapozó iskolai továbbtanulásra irányuló egyes kutatások (Imre 2002; Kozma 1975; Lannert 2004; Liskó 1997, 1998) ötvözik ezeket a szemléleteket. Kozma Tamás (1975) kutatásaiban a pedagógiai és a társadalmi egyenlőtlenségek okozta hátrányok egymásra hatását vizsgálja. Megállapítása szerint a társadalmi-gazdasági

hátrányok iskolai hátrányokkal járnak együtt. Nem lehet egymástól elszigetelve tekinteni a jelenségekre, elválasztani egymástól a társadalmi és oktatási közeget. A hátrányos helyzetet létrehozó tényezők hatása begyűrűzik az iskolai életbe is, nyomon követhető a tanuló iskolai életútján. Az otthonról hozott hátrányok az iskolában is fennállnak, a társadalmi hátrányokat az iskolai hátrányok követik, a továbbtanulási lehetőségeket nem biztos, hogy a fiatalok képességei határozzák meg, hanem a családjaik társadalmi pozíciója (Kozma 1975).

A hátrányos helyzetből jövő tanuló számára a továbbtanulás nem valódi iskolaválasztást jelent, csupán egy kényszer (Ligeti–Fellegi 2003). A választás csak a jól teljesítők számára lehetőség, a gyenge tanulók viszont nem szabadon választhatnak, nekik ez kényszerpálya a tanulmányi teljesítményük miatt. A továbbtanulásra az is hat ki hol, milyen iskolában tanult, az általános iskolai szolgáltatások minősége függ a környezeti jellemzőktől (Liskó 1998). A család társadalmi háttere (szülők foglalkozása, kulturális háttér, anyagi háttér, település jellege) összefüggést mutat a tanulmányi eredményességgel, amely pedig a továbbtanulási szándékot befolyásolja (Lannert 1998).

A továbbtanulás társadalmi és gazdasági többletet eredményez, magasabb iskolai végzettséggel magasabb *társadalmi státus* párosul, ennek ellenére a döntést gazdasági számítás előzi meg. Az iskola jelenti az egyik eszközt arra, hogy bizonyos társadalmi státust elérjenek a fiatalok. A továbbtanulás egyfelől esély a magasabb haszonnal járó munka megszerzésére, de az alsóbb rétegek számára egy gazdasági számítás, hisz a tanulási idő munka és jövedelem-kiesést eredményez. Nem az iskolai szint a fontos, hanem az intergenerációs stabilitás, állandóság, vagyis, hogy a gyerek legalább azt a társadalmi státust érje el, mint a szülők, ennél magasabbra viszont nem motiválják őket, az már szükségtelen többlet idő és pénz, amely nem biztos, hogy megtérül (Goldthorpe 1996).

Az iskolaválasztást *az iskolai közeg, iskolai kompozíció* alapján is kutathatjuk. Az iskolai közeg milyensége az eredményességben mutatkozik meg, az iskolák anyagi és szociális miliője is befolyásolja. A közoktatási rendszer és a rendszerben működő iskolák eltérései az iskolai teljesítmények különbözőségében csapódik le, amely a továbbtanulási vágyat formálja. Ezt a kapcsolatot két dimenzió figyelembevételével lehet elemezni, az egyik a statikus, vagy intézményi adatok oldaláról, hogy milyen program, tanterv, létszám jellemzi az oktatási intézményt, illetve dinamikus, vagyis a tanulói áramlás adatai felől, mint lemorzsolódás, belépés/kilépés az adott intézménybe (Imre–Lannert 2000; Széll 2015).

A iskolai kompozíció és a családok társadalmi háttere az iskolai teljesítményt alakítja (Bacsikai 2015). Az identitás és az iskolai teljesítmény az iskolaválasztási döntésre hatnak. Az

iskolaválasztás a továbbtanulási szintet jelöli, amely a pályaválasztást készíti elő. A továbbtanulási szándékot a szociológia és a pedagógia dimenziói határozzák meg. Amennyiben ezek a dimenziók hátrányt mutatnak, a továbbtanulási döntés számára gátat képeznek. A hátrányos helyzet a szociológia oldaláról társadalmi viszony mérését teszi lehetővé míg, ha az iskola világában, a pedagógiában keressük az értelmezését, leginkább tanulási eredményességben fejeződik ki, iskolai sikerességben vagy sikertelenségben. Vizsgálatunk arra alapoz, hogy a továbbtanulási terveket egyidőben befolyásolják a családi háttér jellemzői, a szociokulturális tényezők, a gazdasági jellemzők, a szocioökonómiai faktorok, a régió, település adottságai, az iskolai kompozíció sajátosságai, az iskolai eredményesség (Pásztor 2016a). Egyes hátránydimenziók kölcsönhatása mutatkozik a továbbtanulási döntésben.

A *kisebbségi továbbtanulás* vizsgálata is gyakori kutatási feladat. A kisebbségi tanulmányi útvonalak sajátosságai magyarázhatók az etnicitással összefüggő makro-, mezo- és mikroszintű faktorokkal, illetve a kisebbségi léttel nem összefüggőkkel (Papp Z. 2012b: 9). Ez a modell összekapcsolja a származás és társadalmi dimenziók hatását (4. táblázat). A kisebbségi oktatásban haladók továbbtanulási döntésében megjelennek az etnicitással összefüggő, illetve a kisebbségi lét szempontjából semleges tényezők. Így jönnek létre eltérő tanulási útvonalak, mezo- és mikroszintű etnicitással összefüggő tényezők mentén. Az összerendezett tényezők nem közvetlen módon alakítják a továbbtanulást, hanem az iskolai eredményességen keresztül. Egyes egyéni, családi, illetve intézményi tényezők összefüggésbe hozhatók az etnicitással, mások pedig attól függetlenek.

4. Táblázat. A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők

Makroszintű magyarázatok	Mezoszintű magyarázatok	Mikroszintű magyarázatok
Etnicitással összefüggő		
1. Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet	1. Iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció	1. Család kulturális tőkéje
2. Deszegregációs politika	2. Anyanyelvi programok, önkéntes szegregáció	2. Etnikai sztereotípiák
3. Lingvicitizmus	3. Tanár-diák kapcsolat, pedagógusok elvárásai	3. Államnyelvi kompetenciák megléte
4. Etnokulturalista magyarázatok	4. Kisebbségi tanulási útvonalak	4. Ifjúsági kultúra sajátosságai
5. Diszkrimináció	5. Oktatási támogató civil társadalom léte	
6. Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere	6. Család iskolával szembeni elvárásai	
7. Kisebbségek kurrikuláris jelenléte		
Etnikailag semleges		
1. Az ország külső és belső regionális környezete	1. Iskola, mint szervezet	1. Család szociális és gazdasági tőkéje/pozíciója (egészségi állapot, családszerkezet, lakáskörülmények, munkanélküliség, jövedelem mértéke)
2. Oktatási rendszer filozófiája	2. Iskolai erőforrások megléte	2. Belső migráció, lakóhely változtatás
3. Rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció)	3. Pedagógusok társadalmi összetétele	3. A célországban eltöltött idő és motivációja
4. Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere	4. Pedagógusok bérezése (alulfizettség, korai kiegészítés)	
	5. Használható pedagógiai kultúra	
	6. Iskolaszervezet, iskolai-előkészítő oktatás	
	7. Település szintű szegregáció	

Forrás: Papp Z. 2012b: 9

A modell az etnicitás függvényében két kategóriába rendezve összefoglalja a továbbtanulást befolyásoló tényezőket. Etnicitással összefüggő a szülők végzettsége, a származás, a román nyelvi kompetenciák, a kisebbségi anyanyelvi oktatás. Etnikailag semlegesnek tekinthető a család anyagi helyzete, szülők aktivitása, az iskola típusa, a település jellege, a pedagógus magatartása, képzettsége, a szelekciós mechanizmusok. A mikroszintű paraméterek az egyén választásának mértjére adnak választ, a makroszintű mutatók azt a rendszert jellemzik, amelyben a választás létrejön. A két szint közötti átjárást az iskola, mint mezoszintű szereplő valósítja meg. Kutatásunknak nem célja minden magyarázó tényező vizsgálata, elemzésünkbe a mikro és mezoszintű tényezők közül a család kulturális, gazdasági és társadalmi jellemzőit, államnyelvi kompetenciák meglétét, kisebbségi tanulási útvonalak, családi elvárások, iskolai jellemzők paramétereit vontuk be. A makroszintű magyarázókat a közoktatási rendszer általános tárgyalása és a térség szocio-gazdasági jellemzői során érintjük.

Az iskolaszint választást az első döntési időszakban a családi háttér, a származás, a szülők iskolai végzettsége, valamint foglalkozása formálja. Az iskolai kompozíció, a település adottságai, a lakóhelyi környezet sem indifferens a továbbtanulási terv alakulásban. A roma

fiatalok hátrányos helyzetük miatt nehezen jutnak át az iskolaválasztási pontokon, számukra a szintlépés útjába sok akadály tornyosul, akár a családi háttér, akár az iskola felől nézzük a cselekvést.

I.2.2.4. Romák oktatása és pályaválasztása

Az iskola feladata jól körvonalazható, mint a tanulás egyik színtere, illetve pályaválasztást irányító feladatot ellátó intézmény, segíti a munkaerő-piacon való hatékony helykeresést (Kovács 2007), az által, hogy a sikeres iskolai részvétel a munkaerő-piacra való bejutás esélyének növekedését eredményezi. Ez a magyarázata annak, hogy: „a roma kisebbségi stratégiák alappillére az oktatás”. Az iskola intézménye „a társadalmi integráció leghatékonyabb eszköze” (Járóka–Göncz 2011: 28).

Mi lehet a motiváló erő a roma fiatalok esetében, hogy továbbtanuljanak, a többségi társadalmi normák szerint sikeresebbek legyenek szüleiknél? A hátrányok ellenére vannak olyan (roma és nem roma) fiatalok, akik képesek leküzdeni az eléjük gyülemlő akadályokat. Ezeket a fiatalokat tekintjük rezilienseknek. A reziliencia¹⁶ fogalma nem más, mint, „az egyén sikeres alkalmazkodó képessége, előremutató viselkedése a hosszan tartó kedvezőtlen – külső vagy belső – hatások, súlyos traumák ellenére” (Cicchetti–Cohen 2006: 14). Ezt a képességet olyan faktorok építik, mint autonómia, önbizalom, családi kapcsolatok, problémamegoldó készség, valós kapcsolatok a különböző szocializációs szinteken (Masten 2007).

A roma fiatalok pályaválasztását is, mint a fiatalok esetében elsősorban a család, másodsorban a kortárs csoportok, az iskola és a társadalom befolyásolja (Cserti-Csapó 2012; Fónai–Nyilas 2010). A család szerepe, a mikrokörnyezet hatása sokkal erősebb, mint a mezo- és makro tényezők, bár a gyermeki én felnőtté válását megindító serdülőkorban a kortárs csoportok szerepe jelentősebb, ez nem valósul meg a roma lányok esetében, ahol kimaradnak életkori szakaszok, mint a serdülőkor, a gyermekkorból lépnek a felnőttkorba, hisz korán anyává válnak. Ezért nagyon nehéz a hagyomány és társadalmi elvárás szinkronizálása, mikor az iskolázottságot várjuk el a fiattól, hisz az a fiatal lány, aki nem családalapítást választ tizenévesen, hanem tovább tanul, a közösség számára már nem fontos (Forsay R. 2005).

Az iskola változó megítélése erőteljesen alakítja a továbbtanulásukat. A cigányság tradicionális életszemlélete és a továbbtanulás „nem összeegyeztethető, mert ez azt jelentheti, hogy elszakad az otthonától, a közösségétől” (Tóth 2004: 13), hozzáillesztik életüket a többségi

¹⁶ Jelen kutatás keretei nem teszik lehetővé a jelenség vizsgálatát, a szerző ezt egy újabb kutatási területnek tekinti.

társadalomhoz. Azok, akiknek sikerül az oktatási rendszerben hosszabb ideig bent maradni, vajon mit küzdenek le: a kettős kisebbségi létből fakadó hátrányokat, vagy a szociális gondokat? Kutatási eredmények alapján az a válasz született ezekre a kérdésekre, hogy a kiemelkedő romák esetében a végzett munka befolyásolja az identitásvállalást, inkább azonban elrejtik identitásukat. A kiemelkedés identitásvesztéssel jár, sikerességük rejtve marad a többség előtt, a cigány közösség számára elveszettek, így hozzájárulnak a sztereotípiák fennmaradásához. Terveik vannak a roma gyerekeknek is, de gyakran nem tudják megvalósítani, a családi normák és értékrendszer miatt, vagy a környezeti megítélés okán. A kiemelkedést egyaránt ellenszenvvel kezeli a roma és nem roma közösség (Tóth 2004). A roma közösség részéről a kiemelkedés azt jelenti, hogy a cigány hagyománytól eltér, nem a szülői mintát követi. A pályaválasztás, mint a kiemelkedés mértéke, ugyanakkor befektetési nehézségeket is jelent a roma családok számára. A gazdasági kalkuláció már az alacsonyabb iskolai szinteken is megjelenik, ez okozza olykor az általános iskolából való kimaradást, a továbbhaladás számukra csak késleltetett haszonszerzést jelent. Az alacsony iskolai teljesítmény, a tanulási képességekben mutatkozó hátrányok szintén akadályai a pályaválasztásnak, mert csak olyan szakmaválasztását tesznek elérhetővé, amely alacsony, bizonytalan keresetet jelent (Andor–Liskó 2000; Fehérvári 2008; Liskó 2002a).

A hátrányos helyzet, azon belül is a szegénység felemészti a kognitív funkciók fejlődését, a nyomorral való megküzdés, az állandó erőfeszítések, a gondok akadályt jelentenek a tanulási folyamatban, elvonják az erőforrásokat más feladatoktól (Mani és mtsai. 2013). A roma fiatalok esetében lemaradásuk a szülők iskolázatlanságából, munkaerő piaci kimaradásából származó hátrányokra, a szegénységre vezethető vissza (Kertesi–Kézdi 2011), a társadalom szociális problémaként tekint a roma oktatásra (Diósi 2000). Hátrányuk oka három forrásból ered, részben egészségi állapotukból, részben családi környezetükből, nevelési közegükből és részben az oktatási közeg minőségében. Ezeket a hatásokat gyakran etnikai sajátosságokkal ruházzák fel. Kertesi–Kézdi (2012) vizsgálati eredményei azt igazolják, hogy a háttérben társadalmi okok felelősek a kialakult kedvezőtlen státusz miatt (Kertesi–Kézdi 2012). Az is előfordul, hogy az általános iskolát befejezők végzettsége mögött sincs sok esetben alkalmazható tudás (Keller–Mártonfi 2006), pedig az itt szerzett készségek nagymértékben hozzájárulnak a középszintű iskolai útvonal mintázatához (Kertesi–Kézdi 2012). Az iskolai végzettség hiánya miatt alacsony fizetés válik elérhetővé, nő a munkanélküliség kockázata és gyakrabban jellennek meg egészségi problémák is (Tyler–Lofstrom 2009).

A pedagógusok közreműködése segítséget nyújthat a diákoknak, abban, hogy rátaláljanak „a társadalmi beilleszkedésnek egy saját, személyes döntésekben kiérlelt, erkölcsileg elfogadható

és reálisan járható útjára” (Járó 2004: 325). A tanár személyiségén sok múlik abban, hogy a gyerek az iskolában milyen teljesítményre lesz képes. A tanár előítéletei döntő hatással vannak a gyermek iskolai fejlődési folyamatára. A tanári ítéletet alakítja a testalkat, a nem, a név hangzása, a családi háttér. A gyerekek reagálnak ezekre az elbírálásokra, “akiket a tanár kedvezően ítél meg többet fejlődik, míg a negatív megítélés hatására a gyerek egyre rosszabb lesz” (Vekerdy 2013: 22).

A sikeres iskolába járás segíti a növendékeket abban, hogy az őket befogadó társadalomról szerezzenek minél több információt, társas viszonyulásokat mintáz, hozzájárul a világnézetük formálásához, szocializációjuk sikeresebbé tételéhez (Hunyady 2004). Az iskolai eredményesség nagy befolyással van a tanuló kapcsolatára az iskolával. Az iskolai teljesítményre az „intellektuális képességek” mellett, „szocio- emocionális” faktorok is hatnak, mint „motiváltság, igény szint, önértékelés, önbizalom, önszabályozás, érzelmi stabilitás, terhelhetőség” (Balogh 2006: 26). Iskolai pályafutásuk sikerességének növelésével, az iskolába járásuk, iskolai motiváltságuk is javulhat. A gyerekek tanulási viszonyának javítása, megfelelő motiváció kialakítása csak az iskolának egyedül nem sikerülhet, ez a munka a családdal való együttműködésre alapoz (Balogh, 2006). Az együttműködés kialakítása során fontos annak a ténynek a figyelembevétele, hogy a roma szülők számára az iskolázottság nem számít előnynek, „az iskolában megszerzhető tudás értéke a cigány családok túlélési stratégiáiban alacsony” (Híves 2006: 172). A roma családokban az ünnepi tudással szemben a gyakorlati tudás igénye a meghatározó. A romák körében az iskola megítélése változó, ami azt is jelenti, hogy nem egyértelműen fontos (Okely 2014), ez pedig fékezi az oktatásban való részvételt és eredményességet, mivel: „hatékony iskola nem létezik a hozzá pozitív viszonyulás nélkül” (Veczkó 1986: 28). Ezt a magatartást a szülő saját élménye, iskolás emlékei alakítják ki, valamint az is, hogy a szülők és az iskola elvárásai nem egyeznek meg. A szocializációs különbségek miatt sem alakul könnyen a szülő- iskola kapcsolat, az iskola nem értékeli pozitívan azt a szocializációs tevékenységet, amelyet a roma szülők gyakorolnak, ami számukra viszont természetes.

Kutatási eredmények (Neményi 2013) igazolják azt a feltevést is, hogy az iskola, az iskolázottság megítélése a roma családokban egyre fontosabbá válik. A roma szülők számára a továbbtanulás úgy jelenik meg, mint a társadalmi felemelkedés, az elismerés terepe, ennek megfelelően hozzák meg a döntésüket. Az oktatási rendszerben járatlan szülők a pedagógus segítségére támaszkodva pozitív irányba terelhetik gyermekeiket az oktatási pályafutásuk tekintetében (Szalai 2012).

Vizsgálatok sora bizonyítja, hogy az iskola a származási különbségeket kevésbé képes megszüntetni (Andorka 1982; Ferge 2003; Ladányi–Csanádi 1983; Róbert 2000), mégis a romák számára az oktatási rendszerben rejlik az esélyteremtő segítség. Az iskolázottság egy olyan tényező, amely védelmet nyújthat a munkanélküliséggel szemben, csökkenti a munkahelyvesztés esélyét, ezért is fontos, hogy az oktatási rendszer szoros kapcsolatban álljon a munkaerőpiaccal (Polónyi 2002). Ugyanakkor nagyon komoly versenyhelyzet alakult ki a meglévő kis számú munkahelyekért, ahol az iskolai végzettséggel rendelkezők, illetve a végzettség nélküliek is próbálnak elhelyezkedni. A foglalkoztatottság szempontjából a fiatal munkakezdők, romák veszélyeztetett csoportnak tekinthetők (Gábor 2004).

Úgy az oktatás, mint a munkaerő- piac felől azt látjuk, hogy a roma kisebbség korlátai mások, mint nem roma közösségek esetében, az általános, mindenkire jellemző hátrányok mellett őket terhelik kisebbségi hovatartozásuk hátrányai, melyek között szocializációs gátak is felbukkannak, illetve szociális kirekesztődésük (szegénységük, inaktivitásuk).

I.2.2.5. A továbbtanulás akadályai, a lemorzsolódás

A továbbtanulási döntést számos tényező alakítja, a társadalmi háttér és az iskola kontextusában. Ha az iskola felől figyeljük meg a továbbtanulási mechanizmusokat, azt tapasztaljuk, hogy az eredményesség szerepe domináns. A rendszerben nem minden tanuló oktatási útvonala zárul eredményesen. A lemorzsolódás és a hozzá vezető út nem más, mint az iskolai kudarc és a tanulási folyamat sikertelensége. A sikertelenség az iskolai teljesítményben, az iskolai magatartásban mutatkozik meg, amelynek mutatója az iskolán belül a bukás, az évismétlés, az indokolatlanul sok hiányzás, fegyelmezetlenség, az iskolában elvárt viselkedéssel szembeni ellenszegülés (Jigau–Surdu 2002). Az iskolai kudarc következményeként a tanuló pedagógia szempontból hátrányos helyzetbe kerül, melyet nemcsak a lemorzsolódás mér, hanem az évismétlés, a túlkorosság, a normaszegő magatartás is (Imre 2002). A társadalmi tényezők, ezen belül a hátrányos helyzetet létrehozó körülmények, kedvezőtlen viszonyt teremtenek a tanulók számára, amelyek minden esetben befolyásolják az iskolai előmenetelt, gátolják a továbbtanulást, majd a munkaerő-piaci boldogulást.

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás nem egymás szinonimái, a definícióik eltérőek. Lemorzsolódásnak tekinthető az egyes programokból (szakképzés, felnőttoktatás stb.), programtípusokból (pl. gimnázium) nappali iskolarendszerekből, az oktatási rendszer egészéből való kimaradás (Kádárné Fülöp 2011), valamint az évismétlés, a bukás, vagy az is, ha egy

programot évvesztéssel sikerül befejezni (Fehérvári 2008). A definíciók alapján több módon tekinthetünk a lemorzsolódásra, egyrészt lehet státusként értelmezni, másrészt eseményként, avagy folyamatként határozhatjuk meg. Az értelmezések különbözősége az eltérő elemzési adatokban mutatkozik meg. Státusként a nemekre és az etnikai jegyekre támaszkodhatunk, eseményként időponthoz kötöttséghez. Ha folyamatként látjuk a lemorzsolódást akkor azokra az iskolai életút során megjelenő jellemzőkre fókuszál, mint az iskolai eredményességre, tanulói attitűdre, viselkedési formákra (Fehérvári 2015; Rumberger 2011). A jelenséget vizsgáló kutatások szerint, egyéni és intézményi tényezők idézik elő. Egyéni tényezők körébe a tanulmányi eredményeket, hiányzásokat, viselkedési mintákat sorolhatjuk, míg a családi háttér (szülői iskolázottság, gazdasági helyzet), iskolai kompozíció, a hátrányos helyzetű közösségi és szakértői csoportok befolyása sorolható az intézményi tényezőkhöz (Rumberger 2011). A lemorzsolódás egy hosszú folyamatként értelmezhető, melyet tényezők együttes hatása alakít (Fehérvári 2015). A lemorzsolódás végső esete, amikor minden rendszernek hátat fordít a fiatal, ők az iskolaelhagyók.

Az Európai Unió dokumentumaiban korai iskolaelhagyóknak tekinti azokat a 18-24 év közötti fiatalokat, akik az oktatásból középiskolai végzettség nélküli léptek ki és az adatfelvételt megelőző 4 hétben nem vettek részt semmilyen képzésben (Fehérvári 2015; Hingel 2008; Mártonfi 2014). Az EU országokban nagyon eltérő ez az arány, 5-től 45 százalékra tehető (S. Márton–Venter 2009). Ennek a jelentős szórásnak a hátterében a lemorzsolódás értelmezésének különbözősége húzódik meg. Az Európai Bizottság arra törekszik, hogy 2020-ra a korai iskolaelhagyás mértékét 10 százalék alá csökkentse. Javuló tendencia mutatkozik az európai országok adataiban (5. táblázat). A korai iskolaelhagyás a lemorzsolódás következménye

5. Táblázat. A korai iskolaelhagyás alakulása (%)

Földrajzi térség	2009	2012	2020
EU	14,3	12,7	<10
Bulgária	14.7	12.5	<11
Spanyolország	31.2	24.9	<15
Magyarország	11.2	11.5	10
Románia	16.6	17.8	11.3

Forrás: Európai Bizottság 2013

A romániai oktatási rendszerben az előbbi definíció kiegészül azzal a pontosítással, hogy a korai iskolaelhagyók legtöbb nyolc általános iskolai végzettséggel léptek ki az oktatásból (Monitorul Oficial 2011). Románia korai iskolaelhagyásra vonatkozó adatai (6. táblázat) nemzetközi összehasonlításban nagyon magasak, figyelmeztetnek arra, hogy a helyzet orvoslása sürgető.

6. Táblázat. A korai iskolaelhagyás arányai a 18- 24 évesek körében (%)

NUTS2	2011	2012	2013	2014	2015
EU 28	13,4	12,7	11,9	11,2	11,1
Románia	18,1	17,8	17,3	18,1	19,1
Első Makrorégió	18,4	16,9	16,5	17,8	20,1
Észak-Nyugati Régió	14,9	14,9	15,4	17,7	16,9

Forrás: Eurostat 2016b.

Ma az oktatáskutatásokban a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás mellett a NEET fiatalok elnevezése is megjelenik (Not in Employment, Education or Training). NEET fiataloknak nevezzük azokat a 15-24 év közötti fiatalokat akik nem dolgoznak, nem tanulnak és más képzésben sem vesznek részt (Fehérvári 2012), akik inaktív fiatalok.

Romániában a NEET fiatalok aránya az európai országok mezőnyében magas értékű. Az inaktív és nem tanuló fiatalok számaránya eltérő értéket mutat Románia és egyes régiók közötti összehasonlításban. Az eltérések a munkanélküliség arányai vonatkozásában megjelenő különbségekkel magyarázhatók. A NEET fiatalok az Észak-nyugati Régióban, amelynek a kutatási térségünk is része, jóval kisebb százalékban fordulnak elő, mint az országos átlag, vagy az Első Makrorégió¹⁷ vonatkozásában, de magasabb a mértéke, mint az EU28 átlaga (7. táblázat).

7. Táblázat. NEET fiatalok megoszlása (%)

NUTS2	2011	2012	2013	2014	2015
EU28	12,9	13,2	13	12,5	12
Románia	17,5	16,8	17	17	18,1
Első Makrorégió	20,6	18	17,3	18,1	20,9
Észak-Nyugati Régió	14,1	12,5	13,1	12,3	14,8

Forrás: Eurostat 2016a.

Az iskolai végzettség a munkaerő-piaci érvényesülés eszköze, ennek hiánya rontja az egyén boldogulását, a fenti adatok épp ezért aggasztóak. Oktatáskutatások keresik az okát annak, hogy miért nem szerzi meg a fiatalok egy része a mai tudásalapú társadalomban szükséges iskolai végzettséget, miért maradnak ki, morzsolódnak le idő előtt a rendszerből. A korai iskolaelhagyás a gazdaságra, a gazdasági fejlődésre is veszélyt jelent, nemcsak az egyén életében negatívum, hanem a társadalom számára is (Mihály 2009), nemcsak személyes, hanem bonyolult, költséges társadalmi probléma is. Gazdasági és adózási kiesést okoz, illetve a szociális kiadások, az egészségi, a jogi, a szociális ellátás kapcsán többletkiadást generálnak. Az oktatási rendszerek számára komoly feladat a jelenség visszaszorítása, egyensúlyba állítani a gazdaság és az oktatás közötti eltéréseket. Előreszámítások szerint a közeljövőben 10 munkahely közül csupán egy lesz

¹⁷ Romániában négy Makrorégió van. A vizsgálati térség az első Makrorégió, az Észak-nyugati régió ennek a része.

olyan, amely alacsony iskolai végzettséggel elfoglalható. Az iskolázottság ezáltal még fontosabb szerepet kap a fiatalok előrehaladásában. A lemorzsolódás ennek állít gátat (Edu.ro 2015).

A családi háttér nemcsak továbbtanulást befolyásolja, hanem az iskolai kimaradást is. A kimaradó diákok szülei alacsony (legfeljebb nyolc általános) iskolai végzettségűek, bizonytalan foglalkoztatottság, munkanélküliséggel fenyegetett státusúak, emiatt szegénységben élnek. A hátrányos szülői háttér újabb hátrányokat termel ki, amelyek miatt az otthoni tanulási környezet sem lesz támogató, motiváló, tanulást segítő jellegű. A társadalmi akadályok, a különböző (gazdasági, kulturális) tőkehiány együttes okai az iskolai lemorzsolódás magas értékének a romaközösségekben. „A kulturális tőke mértéke a tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatározza, mégpedig nem csupán a tanulmányi eredmények által, hanem oly módon, hogy a társadalmi osztályoknak speciális habitustípusaik alakulnak ki, melyek többek között a jövővel és a munkavégzéssel, iskolával kapcsolatos tartós beállítódásokból állnak. Ez utóbbiak közé sorolható például az iskolai tudáshoz kapcsolódó viszony és az iskola igénybevételére való hajlandóság is” (Pusztai 2009: 12). Ez a magyarázata az indokolatlan, igazolatlan hiányzásoknak. A lemorzsolódásnak területi jellege is van, a kikerülők vagy a kistelepléseken vagy városok perifériáin, rossz körülmények között élnek (Mayer 2006).

Az intézményi okok forrása lehet az iskola befogadó vagy elutasító jellege. Ez nagyban befolyásolja az egyén sikerességét, a töretlen iskolai életút bejárását. „Ha interaktív viszonyt tekintjük a tanár és a tantermet birtokába vevő hátrányos helyzetű tanulók találkozását, akkor más kérdések ugyanolyan fontosak lesznek, mint azok a tulajdonságok, szükségletek és látszólagos hiányok, amelyeket a diákok magukkal hoznak, amikor belépnek a terembe. Mit tud vajon a két fél egymás világról? Elmagyarázzák egymásnak a gondolataikat, vagy meg se próbálják? Mit gondolnak a viszonyuk természetéről, a viselkedés alapszabályairól, vagy arról, hogy milyen céllal vannak együtt?” (Knapp 2007: 14). Folyamatosan keressük a választ ezekre a kérdésekre, ha sikerül megválaszolni sikeresebb iskolai útvonalakat járhatnak be a fiatalok.

A pedagógusok próbatétele az első osztályban megkezdődik, azzal, hogy a tanulói közösséget alkotó gyerekek tudása, képessége nagyon eltérő. Komoly nehézséget jelent a tanító számára a tanítás, amikor az egyik gyerek alig tud beszélni, a másik pedig már ismeri a betűket (Bátori 2008).

Kutatási eredmények alapján a lemorzsolódásnak etnikai sajátossága is van. A roma tanulók inkább kerülnek ebbe a helyzetbe, mint nem roma társaik (Fehérvári 2008, 2015; Fiáth 2002; Liskó 2002a, 2006). Így alakul ki az a visszás állapot, hogy a romák iskolába járása vagy iskolai oktatásból való kimaradása, mindkét szinten problémákkal telített. Egyrészt az iskolai

oktatásból való kimaradás egész életen át tartó szakadékot jelent a modern állami neveléstől, másrészt, ha részt vesznek az oktatásban, akkor pont az intézmény az, amely megkülönbözteti, diszkriminálja. Ezeknek mind kulturális, gazdasági, társadalmi, mind politikai okai is vannak (Forray R.–Hegedűs T. 2001a). Kérdésként fogalmazódik meg az, hogy a romák megszerzik-e „a társadalmi harmóniához szükséges tudást és szokásokat” (Lipton–Oake 2008: 17).

A cigány tanulók iskolai pályafutása gyakran kimaradással zárul, melynek családi (anyagi teher, korai felnőtté válás, pozitív minták hiánya) és iskolai okai (tanulási motiváció hiánya, általános iskolai hátrányok kompenzálhatatlansága, személyes odafigyelés hiánya, előítéletes környezet) vannak (Liskó 2002a). Lemorzsolódást eredményezhetnek a családi szocializáció és a szociális hátrányok tényezői is, mint pl. a rossz lakásviszonyok, zsúfoltság, mivel ezen diákok nem tudják az iskolai költségeket fizetni, de a hiányos táplálkozás, a gyenge egészségi állapot, valamint a csökkent tanulási motiváció is generálhatja a sikertelenséget (Fiáth 2002; Kertesi–Kézdi 2012). A romák korösszetétele is a lemorzsolódás okát jelenti, nem egyezik a többségi mutatókkal, ez az életkor az iskolai belépéskor még azonos ugyan a nem romákéval, de az iskolai életpálya későbbi szakaszaiban már idősebbek osztálytársaiknál, a befejezési koruk magasabb. Túlkorosak társaikhoz képest (Babusik 2008). A többszöri, legtöbb háromszori, évismétlés pedig egy újabb helyzetet teremt, a túlkoros „rossztanuló” problematikáját (Kádárné Fülöp 2011). Az osztályközösségekben ahol nő a roma tanulók aránya több lesz a bukás, évismétlés és túlkoros tanulók száma (Fiáth 2002). A roma gyerekek számának növekedése elindít egy iskolák közötti szegregációs folyamatot azzal, hogy a nem roma gyerekek száma csökkenni fog, mivel ők máshová kezdenek el iskolába járni. Ezt a folyamatot próbálják megállítani azok a törekvések, amelyek során szegregált osztálytörzseket alakítanak ki az iskolán belül (Németh 2003).

A nemi hovatartozás is befolyásolja az iskolában töltött éveket, a roma lányok szocializációs eltéréseinek következménye, hogy kimaradnak az általános iskolai oktatásból, ennek oka gyakran a férjhez menés, vagy a várandósság az ő esetükben (Forray R. 2005).

A roma gyerekek harmadlagos szocializációja esetenként negatív töltetű, a kortárs csoportbeli szocializációs kapcsolatok intenzitása és tartalma elmarad a többségi, nem roma társakéhoz viszonyítva. Kirekesztik őket az iskolai közösségből, ez társadalmi izolációhoz vezet, és hozzájárul az analfabetizmus magas arányához a roma népesség körében (Forray R. 1998a). Az iskolai kudarc egyszerre a fiatalok, azok családja, valamint a társadalom vesztesége. Az iskolai lemorzsolódást előre jelző kategóriák lehetnek egyéni hatások, családi hatások, kortárs csoportok, illetve iskolai hatások. A roma fiatalok sikertelen élményeket őriznek az iskoláról,

iskolás létükről, az iskolai kudarcuk sorstársakká teszi őket, csupán közös (negatív) tapasztalatuk bővül az eredménytelen iskolás évek alatt (Farkas 1998).

A 2014-es évi kutatási adatok szerint a romák oktatási helyzete javul Európában, illetve Romániában is. Az adatok (8. táblázat) azt tükrözik, hogy az általános iskolai oktatásban jelentős a roma tanulók részvétele, míg a közép- és felsőfokú képzésről ez nem mondható el, a felsőbb szinteken még mindig magas a kimaradók száma (Kushen és mtsai. 2015).

8. Táblázat. Az oktatási részvétel közép- kelet Európában (%)

Ország	Általános		Középfok		Felsőfok	
	Teljes népesség	Roma népesség	Teljes népesség	Roma népesség	Teljes népesség	Roma népesség
Románia	97	80	56	10	14	1
Bulgária	96	53	82	10	26	1
Csehország	93	83	68	24	19	14
Magyarország	96	77	69	15	18	1

Forrás: Kushen és mtsai. 2015. Saját szerkesztés.

Az alacsony iskolázottság potenciális „tartós munkanélküliség” generáló tényező és „hosszú távra szóló leszakadással fenyegeti a társadalom legalsó csoportjait (köztük a romák többségét)” (Liskó 2006: 118).

A roma gyerekek sajátos kulturális és társadalmi profillal rendelkeznek, így megítélésükben legtöbbször elsődlegesen ezekre a különbségekre alapoznak. Jellemzően, a csoportok közötti interakciók során előítéletekkel szembesülnek, alacsony önbizalom és családi háttér jellemzi őket. Az iskolarendszer azonban nincsen felkészülve arra, hogy ezeket a sajátosságokat megkülönböztetett bánásmóddal kezelje, a megfelelő integrációs eszközöket és módszereket alkalmazva. Jelentős előrelépés lenne a roma fiatalok iskolázottsága szempontjából, ha sikerülne elérni a közoktatásban való teljes idejű részvételüket. Előrelépést jelentene, ha a cigányság az iskolára nem, mint külső kényszerre tekintene, hanem mint a modern európai polgárrá válás eszközére, belső motiváltsággá váljon az iskolába járás. Ezt segítheti elő, ha mind az etnikai hovatartozásukból származó hátrányaikat, mind a szociális helyzetüknek összetevőit sikerül leküzdeniük.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a lemorzsolódásnak egyéni, családi, társadalmi és intézményi okai vannak (Forray R.–Hegedűs T. 2001a; Imre 2002; Lannert 2006; Liskó 2002a). Azoknak a fiataloknak, akik idő előtt kilépnek az oktatási rendszerből a munkaerő-piac nagyon csekély elhelyezkedési lehetőséget kínál, és csak akkor léphetnének tovább ha szakmát tanulnának, ez viszont lehetetlen az általános iskolai végzettség nélkül (Kozma 1975). A kutatási

tapasztalatok szerint a támogató iskolai és családi légkör ellenére a roma tanulók kedvezőtlen továbbtanulási döntést hoznak, megmaradnak az alacsony fokú iskolai végzettségénél (Pusztai–Torkos 2001). Azok a fiatalok, akik 15 évesen, vagy még fiatalabban lépnek ki az oktatási rendszerből alacsony munkaerő-piaci eséllyel rendelkeznek, melyet a szociális, etnikai, nemek közötti különbségek, geográfiai és regionális tényezők tovább fokoznak.

II. A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉSRE HATÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA. A KUTATÁS BEMUTATÁSA ÉS AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Az oktatás-nevelés azokat a folyamatokat foglalja magába, amelyek a folyamatosan változó társadalomba való beilleszkedés esélyét teremtik meg, de csak azokat, akik részt vesznek benne. Ebből adódnak az iskola és társadalom közötti összefüggések. A nevelés a társadalom egészéhez kapcsolódik, tehát társadalmi jelentőséggel bír és igaz nem korlátozódik csupán az iskolai nevelésre, de ez képezi egyik leglényegesebb formáját. Az ember nevelése szükséges tény, ezáltal válik képessé egyéni és társadalmi szükségleteinek kielégítésére. Az iskola, mint a formális nevelés legfontosabb szervezete, teremti meg az intézményes nevelés lehetőségét, amely a társadalmi eszményt képes közvetíteni 15- 20 évre (Albert-Lőrincz 2009; Andorka 1982; Coleman és mtsai. 1966; Collins–Thompson 1997; Pusztai 2009). Az alacsony iskolázottsággal rendelkezők szocioökonómiai mutatói azt igazolják, hogy minél rövidebb az az idő, amit az egyén a formális oktatási rendszerben tölt, annál nehezebben tud megküzdeni a felnőtt élet kihívásaival. A magasabb iskolai végzettség biztosabb társadalmi beilleszkedést nyújt. A fiatalok továbbtanulási döntése ezt a beilleszkedési folyamatot alapozza meg.

Disszertációnk második részében feltárjuk a kutatás terep földrajzi jegyeit, valamint makroszintű adatok alapján igazoljuk a térség hátrányos mivoltát. Az alábbiakban arra vállalkozunk, hogy kvantitatív vizsgálatunk eredményei alapján bemutassuk a kutatási téma szempontjából releváns differenciáló, mikroszintű tényezőket, az oktatási útvonal sajátosságainak hatását, valamint arra törekszünk, hogy kimutassuk a különböző szocializációs közegek befolyásának milyenségét a továbbtanulási szándék vonatkozásában. A dolgozat kisebbségi és kettős kisebbségi aspektusát a továbbtanulási tendenciák összehasonlító vizsgálata képezi, melynek során bemutatjuk a vizsgálatba bevont roma és nem roma tanulók továbbtanulási döntését alakító tényezőket. Az esettanulmány során a lemorzsolódás folyamatának kritikus pontjait ismertetjük. A fejezetet az eltérő súllyal alkalmazott kutatási módszerek által gyűjtött információk elemzési eredményei és az ebből származó következtetések összegzése zárja.

II.1. A KUTATÁSI TERÜLET SAJÁTOSSÁGAI- ÉRMELLÉK KISTÉRSÉG TÉMASPECIFIKUS MEGKÖZELÍTÉSBN

*„Az Ér nagy, álmos, furcsa árok,
Pocsolyás víz, sás, káka lakják.
De Kraszna, Szamos, Tisza, Duna
Óceánig hordják a habját.”*
Ady Endre: Értől az óceánig

Egy területi kutatás elképzelhetetlen az ide vonatkozó részletes statisztikai adatbázis áttekintése nélkül, melynek célja, hogy minél pontosabb információt nyújtson a topográfiai elhelyezkedésről, társadalmi, demográfiai, gazdasági mutatóiról. A következő fejezetben bemutatjuk a kutatási területként meghatározott partiumi alrégió, az Érmellék jellegzetességeit a nemzeti és Bihar megyei statisztikai adatbázisok, valamint a 2011-es népszámlálási adatokra támaszkodva. Az Érmellék bár nem közigazgatásilag definiált terület, hanem inkább néprajzi megnevezés, ennek ellenére a köztudatban él ez a névhasználat. Ha erről a térségről esik szó, olyan gondolatok születnek, mint hogy ez túlnyomó részben magyarok lakta vidék, mezőgazdaságból élnek ott az emberek, nem jellemző a magas iskolázottság, itt élnek a magyar anyanyelvű roma emberek. Az Érmellék általunk vizsgált területe nem tartozik a fejlett területek sorába, melyet makro- és mikroszintű adatok igazolnak.

II.1.1. ÉRMELLÉK FÖLDRAJZI ELHELYEZKEDÉSE

Érmelléknek nevezzük a Berettyó és az Ér közötti kistájt. Ezzel a névhasználattal már egy 1796-os dokumentumban találkozhatunk, „*Érmellyéke*” formában. A terület átmenetet képez a nyírségi homokbuckás táj és a szilágysági dombvidék között (Hajdú- Moharos 2007). A történelmi Érmellék ma két ország, Románia és Magyarország területén fekszik. Románia északnyugati részén meghúzódó települései két megye részét képezik, Szatmár megye déli, illetve Bihar megye északi részeit. A magyarországi terület átnyúlik a Nyírségbe (Benedek 1996; Bujdosó 2005). Településhálózata nem sokat változott az idők során, megmaradt a kis- és középfalvas jellege. Kutatásunk nem terjed ki az egész Érmellékre, ennek csupán a bihari részei képezik a vizsgálati terepet¹⁸. A román közigazgatásban az Érmellék elnevezés nem használatos, de földrajzi

¹⁸ A disszertáció során az Érmellék névhasználat kizárólag erre a területre vonatkozik.

behatárolás alapján, fellelhető források szerint három város és tizenegy község alkotják az Érmellék Romániára eső bihari részét (Benedek 1996; Bódi 2005; Bujdosó 2005), közigazgatásilag ezen a területen 46 település fekszik. A források tíz községet említenek ugyan, de ez a felosztás azért módosul napjainkban, mert közigazgatási átszervezések eredményeként Biharfélegyháza is községi rangot kapott. A három város: Érmihályfalva, Székelyhíd (Nagykágya, Csokaly, Érolaszi, Hegyközszentmiklós, Érköbölkút) és Margitta (Magyarkéc, Genyéte), míg a községek: Bihardiószeg (Jankafalva), Biharfélegyháza (Biharvajda, Mihai Bravu), Érabrány (Berettyókohány, Dizsér, Lüki, Újlüki, Széltalló, Szunyogd, Újbártfalva), Vedresábrány (Monospetri, Apátkeresztúr, Érfancsika), Érszöllős (Szolnokháza, Iharostanya, Reszege), Érbogyoszló (Albis), Szalacs (Ottomány), Értarcsa (Éradony, Gálospetri), Érsemjén (Érselénd, Érkenéz), Kiskereki (Asszonyvásár, Érkeserű), Érkörtvélyes (Érvasad). A közigazgatási felosztás, a településhálózat a Bihar megyei tanács adataira épül (Sim–Dukrét 2012). A térség centrális településeinek tekinthető Érmihályfalva, Margitta, Székelyhíd városok és Bihardiószeg nagyközség. Ezeket a településeket a lakossági számuk mellett, a betöltött funkciójuk (közigazgatási, kereskedelmi, oktatási stb.) teszi fontossá (Bujdosó 2005).

A településeket létszámuk alapján soroljuk különböző típusokba, azokat a településeket, ahol a lakosság száma 1000 és 2000 között van kistelepüléseknek tekintjük, ezek kis létszámú iskolákat tartanak fent. A település szerkezet is hatással van a továbbtanulási hajlandóságra és annak szintjére, a falusi származású diákok általában alacsonyabb arányban tanulnak tovább városi származású társaikhoz képest (J. Márton–Erdei 2007). Számításaink alapjául a 2011-es népszámlálás adatainak községsoros bontását használjuk a lakosság etnikai, iskolázottsági, település típus szerinti vonatkozásában.

9. Táblázat. Érmellék közigazgatási és demográfiai helyzete (%)

Ssz.	Település	Közigazgatási központ	Összlakosság (N)	Magyar lakosság aránya	Cigány lakosság aránya				
1.	Érmihályfalva	Érmihályfalva (város)	9902	80,50	5,26				
2.	Margitta	Margitta (város)	15770	40,26	5,57				
3.	Magyarkéc								
4.	Genyéte								
5.	Székelyhíd								
6.	Nagykágya	Székelyhíd (város)	11526	74,54	15,20				
7.	Csokaly								
8.	Érolaszi								
9.	Hegyközszentmiklós								
10.	Érköbölkút								
11.	Bihardiószeg	Bihardiószeg	6816	48,97	22,67				
12.	Jankafalva	Biharfélegyháza	3113	57,57	1,90				
13.	Biharfélegyháza								
14.	Biharvajda								
15.	Mihai Bravu								
16.	Érábrány								
17.	Berettyókohány	Érábrány	2808	8,19	11,25				
18.	Dizsér								
19.	Lüki								
20.	Újlüki								
21.	Széltalló								
22.	Szunyogd								
23.	Újbártfalva								
24.	Albis					Érbogyoszló	1907	92,08	4,04
25.	Érbogyoszló								
26.	Érkörtvélyes					Érkörtvélyes	3780	61,88	2,62
27.	Érvasad	Érsemjén	3876	64,19	13,91				
28.	Érsemjén								
29.	Érselénd								
30.	Érkenéz								
31.	Értarcsa	Értarcsa	2690	71,97	11,86				
32.	Éradony	Kiskereki	2416	94,04	3,10				
33.	Gálospetri								
34.	Kiskereki								
35.	Asszonyvásár	Érszöllős	1336	79,27	0,22				
36.	Érkeserű								
37.	Érszöllős								
38.	Szolnokháza								
39.	Iharostanya	Szalacs	3036	92,79	3,69				
40.	Reszege								
41.	Szalacs								
42.	Ottomány								
43.	Vedresábrány					Vedresábrány	3071	55,23	12,67
44.	Monospetri								
45.	Apátkeresztúr								
46.	Érfancsika								

Forrás: Romániai népszámlálási adatbázis 2011. Saját szerkesztés.

A települések lélekszáma alapján csupán a városok és Bihardiószeg nagyközség nem sorolható a kistelepülések sorába (9. táblázat), több esetben a település együttesek sem haladják meg a 2000 fős létszámot. Az adatok tükrözik a kistelepülés jellemzőit.

Bihar megye rurális településeinek 5,5 százaléka marginalizált, hátrányos helyzetű kistelepülés. Ebben a térségben található a 32 Bihar megyei marginalizált település közül: Diószeg, Érkereki, Érkörtvélyes, Érsemjén, Monospetri. Románia rurális településeit, a 2011-es népszámlálási adatok másodelemzése alapján rangsorolták (Teşliuc és mtsai. 2016). A kategóriák kialakításához három dimenzió mentén elemezték a településeket: humán erőforrás (legfeljebb nyolc osztály végzettségű 15-64 éves korosztály aránya, fogyatékkal élők arány, 0-17 éves korosztály aránya), foglalkoztatottság és lakhatási viszonyok (villany és vízellátás, laksűrűség). A kutatási kistérség vizsgálati dimenzió közé mi is beemeltük a lakosság iskolai végzettségét és a foglalkoztatottságára vonatkozó adatokat.

Kutatásunkban, az Érmellék bihari részére, úgy tekintünk, mint arra a földrajzi tájegységre, amelyben a szociálökölógiai elemzés segítségével az általános iskolások továbbtanulási szándékát vizsgáljuk. A továbbiakban a populációra jellemző adatokat ismertetjük, amelyek települési együttesekre vonatkoznak, a legkisebb egység a község.

II.1.2. A POPULÁCIÓ DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐI

Bár a magyarok kisebbségként élnek Romániában, ebben a térségben mégis többséget alkotnak, ami az identitás megőrzése szempontjából kedvező helyzetet teremt az ott élő magyaroknak (Varga E. 2002). A magyar kisebbség a megye északnyugati részén összefüggő tömböt alkot (1. számú melléklet). Tömbmagyarság lakta területnek tekintjük, az „összefüggő, egymással szomszédságban és gazdasági- társadalmi kapcsolatban álló területet, amelyben a magyarságnak döntő szerepe van a gazdaság és társadalom minden területén. Olyan adminisztratív egységeket jelöl, amelyekben a magukat magyarnak valló lakosság túlsúlyban van.” (G. Szilágyi és mtsai. 2007: 161).

A határhoz közeli, többségében magyar lakta vidékek (10. táblázat) egyike ez a térség. A területi profil elemzési eredményeként megállapíthatjuk, hogy az összlakosság 61,95 százaléka magyar, a román lakosság aránya 25,14 százaléka, ugyancsak magas a romák aránya is, ez az érték 9,86 százaléka. Ezek a számarányok a magyar, illetve roma lakosság esetében sokkal magasabbak,

mint az országos, vagy mint a Bihar megyei adatok. Ezen a területen él Bihar megye roma lakosságának (2.számú melléklet) közel 1/5-e, a magyar populációnak pedig 1/3 -a. Itt él a megye összlakosságának 12,5 százaléka. A számítások alapját minden esetben a 2011-ben végzett népszámlálási adatok képezték (Pásztor 2016b).

10. Táblázat. A lakosság etnikai megoszlása¹⁹ (%)

Nemzetiség ²⁰ Térség	Összlakosság 100%	Román	Magyar	Roma	Egyéb ²¹				
Románia	20121641	16792868	83,46	1227623	6,10	621573	3,09	1479577	7,35
Bihar megye	575398	366245	63,65	138213	24,02	34640	6,02	36300	6,31
Érmellék	72047	18112	25,14	44635	61,95	7103	9,86	2197	3,05

Az alábbi táblázatban (11. táblázat) láthatjuk, közigazgatási egységenként a lakosság etnikai megoszlását. Több településen abszolút többséget képeznek a magyarok, mint Érbogyoszló, Kiskereki, Szalacs, ahol 90 százalék fölötti a magyar lakosság aránya. Ugyanezek a településeken a romák lélekszáma a kistérségi átlag érték alatti, vagyis feltételezhető, hogy részben a roma közösséghez tartozók is magyarnak vallották magukat. A román lakosság mindössze két településen, valamint azok vonzáskörzetében éri el az 50 százalék közeli, vagy annál magasabb értéket, így Margittán és Érabrányban.

¹⁹ A táblázatok saját szerkesztésűek, az adatok forrását a romániai 2011-es népszámlálási adatbázis képezi (Forrás: <http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/?pg=telepuleslista&megye=4>. Az ettől eltérő forrásokat külön feltüntetjük. Letöltve: 2016.07.08.)

²⁰ A romániai népszámlálás etnikumként (etnie) nevezi meg a különböző identitásokat, magyar fordításában és az elméleti értelmezések alapján nemzetiségi hovatartozást értünk az önbesorolás alapján történő identitás megnevezésen.

²¹ Egyéb kategóriába soroljuk a magyartól eltérő, más nemzetiségűeket, mint ukrán, szlovák, német, stb, valamint azokat is akik nem válaszoltak a népszámlálás során az adott kérdésre.

11. Táblázat. Érmellék etnikai megoszlása

Település	Összlakosság	Román		Magyar		Roma		Egyéb	
	N (100%)	N	%	N	%	N	%	N	%
Érmihályfalva	9902	1158	11.69	7971	80.50	521	5.26	252	2.54
Margitta	15770	7789	49.39	6349	40.26	879	5.57	753	4.77
Székelyhíd	11526	734	6.37	8592	74.54	1752	15.20	448	3.89
Bihardiószeg	6816	1758	25.79	3338	48.97	1545	22.67	175	2.57
Biharfélegyháza	3113	1224	39.32	1792	57.57	59	1.90	38	1.22
Érábrány	2808	2209	78.67	230	8.19	316	11.25	53	1.89
Érbogyoszló	1907	17	0.89	1756	92.08	77	4.04	57	2.99
Érkörtvélyes	3780	825	21.83	2339	61.88	517	13.68	99	2.62
Érsemjén	3876	726	18.73	2488	64.19	539	13.91	123	3.17
Értarcsa	2690	386	14.35	1936	71.97	319	11.86	49	1.82
Kiskereki	2416	43	1.78	2272	94.04	75	3.10	26	1.08
Érszöllős	1336	264	19.76	1059	79.27	3	0.22	10	0.75
Szalacs	3036	53	1.75	2817	92.79	112	3.69	54	1.78
Vedresábrány	3071	926	30.15	1696	55.23	389	12.67	60	1.95
Érmellék teljes lakossága	72047	18112	25.14	44635	61.95	7103	9.86	2197	3.05

Városon él a mikrorégió 37198 lakosa, vagyis 51,6 százalék, míg 34849-en községekben, illetve falun. Az urbanizációs adatok szintjén Bihar megye, ezen belül az Érmellék is, lemaradást mutat úgy az Észak-Nyugati Régió²², mint az ország viszonylatában. Bihar megye lakosságának 49,1 százaléka él városon, a régióban 52,6 százalék, Romániában pedig ez az arány 54,9 százalék. Ez a különbség az infrastruktúra fejlettlensége és kis számú hozzáférhető szolgáltatások számával magyarázható, a városi lét nem teremti meg a biztosabb hozzáférést egészségügyi, oktatási szolgáltatásokhoz (Consiliul Județean Bihor 2014).

Az etnikai összetétel mellett, az anyanyelvi adatokból (2. és 3. számú melléklet) is következtethetünk a térségben élők identitására. Az itt élők közül többen vallják magukat magyar anyanyelvűnek, mint nemzetiségűnek, ez nagy valószínűséggel a nyelvileg elmagyarosodott, más nemzetiségűeknek köszönhető, mint az ott élő cigányságnak (12. táblázat). Magyar anyanyelvű az Érmellék lakosságának 68,17 százaléka, román anyanyelvű az ¼- e, 25,63 százalék, és romani nyelvűnek vallotta magát 3,2 százalék. A demográfiai adatok alapján az Érmellék az egyik legmagyarabb kistérség a romániai Partiumban (Pásztor 2016b).

²² Bihar megye, így az Érmellék is az Észak-Nyugati Régióhoz tartozik.

12. Táblázat. A lakosság anyanyelvi megoszlása (%)

Térség	Összlakosság 100%	Román	Magyar	Romani	Egyéb				
Románia	20121641	17176544	85,36	1259914	6,26	245677	1,22	1439506	7,15
Bihar megye	575398	376935	65,51	144377	25,09	18526	3,22	35560	6,18
Érmellék	72047	18467	25,63	49111	68,17	2307	3,2	2175	3,0

A települések anyanyelv szerinti megoszlása alapján a legmagyarabb települések, ahol 90 százalék fölötti a magyarul beszélők aránya Érbogyoszló, Kiskereki, Szalacs. Az etnikai összetételhez hasonlóan a román ajkúak Érabrányban és Margittán vannak többségben, míg a többi helységben a magyar anyanyelvűek a felülreprezentáltak (13. táblázat).

13. Táblázat. Az Érmellék anyanyelv szerinti megoszlása

Nyelv	Összlakosság	Román	Magyar	Romani	Egyéb				
Település	N (100%)	N	%	N	%	N	%	N	%
Érmihályfalva	9902	1149	11.60	8465	85.49	44	0.44	244	2.46
Margitta	15770	7819	49.58	6896	43.73	316	2.00	739	4.69
Székelyhíd	11526	716	6.21	9777	84.83	588	5.10	445	3.86
Bihardiószeg	6816	1762	25.85	3791	55.62	1089	15.98	174	2.55
Biharfélegyháza	3113	1225	39.35	1841	59.14	9	0.29	38	1.22
Érabrány	2808	2422	86.25	299	10.65	30	1.07	57	2.03
Érbogyoszló	1907	14	0.73	1828	95.86	5	0.26	60	3.15
Kiskereki	2416	37	1.53	2345	97.06	8	0.33	26	1.08
Érkörtvélyes	3780	969	25.63	2591	68.54	121	3.20	99	2.62
Érsemjén	3876	773	19.94	2973	76.70	9	0.23	121	3.12
Érszöllős	1336	269	20.13	1057	79.12	-	0.00	10	0.75
Értarcsa	2690	309	11.49	2258	83.94	75	2.79	48	1.78
Szalacs	3036	64	2.11	2918	96.11	-	0.00	54	1.78
Vedresábrány	3071	939	30.58	2072	67.47	13	0.42	47	1.53
Érmellék teljes lakossága	72047	18467	25.63	49111	68.17	2307	3.20	2162	3.00

A kapott adatokból az tűnik ki, hogy az Érmellék nemzetiségi és anyanyelvi összetételében különbségek mutatkoznak. Jelentős eltérést a magyar identitásúak körében találunk, vagyis több magyar anyanyelvű van, mint nemzetiségű, a különbség 6,22 százalék. A magukat romának vallók közül, pedig 6,66 százalék nem beszél a cigány nyelvet (14. táblázat). Ez a „különbség-megegyezés” arra utal, hogy a térségben élő cigányok beszélt nyelvüket a magyar nyelvet vallják anyanyelvüknek.

14. Táblázat. Etnikai és anyanyelvi megoszlás az Érmelléken (%)

Nyelv	Román		Magyar		Roma		Egyéb	
Nemzetiség	18112	25,14	44635	61,95	7103	9,86	2197	3.05
Anyanyelv	18467	25,63	49111	68,17	2307	3,2	2175	3,0

Az anyanyelvi különbségek, a nemzetiségi összetételhez képest, azt itt élő romák magyar anyanyelvűségével magyarázható. Bár önbesorolás alapján a lakosság 9,86 százaléka vallotta magát romának, cigányul ehhez képest 3,2 százalék beszél, a különbség itt is 6,66 százalék körüli (14-15. táblázat). Lényeges különbség a magyar nemzetiségűek értékeinél mutatkoznak. Ez a különbség csak a roma közösség magyar anyanyelv választásával indokolható. Az adatok tükrében a romák inkább magyar anyanyelvűnek vallották magukat. Az érmelléki romák kettős kisebbségi létét igazolják a fenti adatok, melyek szerint etnikailag a roma közösség tagjai, de beszélt nyelvük a magyar.

15. Táblázat. Érmellék etnikai és anyanyelvi összetétele (%)

Nemzetiség	Román		Magyar		Roma		Egyéb	
Települések	Identitás	Nyelv	Identitás	Nyelv	Identitás	Nyelv	Identitás	Nyelv
Érmihályfalva	11.69	11.60	80.50	85.49	5.26	0.44	2.54	2.46
Margitta	49.39	49.58	40.26	43.73	5.57	2.00	4.77	4.69
Székelyhíd	6.37	6.21	74.54	84.83	15.20	5.10	3.89	3.86
Bihardiószeg	25.79	25.85	48.97	55.62	22.67	15.98	2.57	2.55
Biharfélegyháza	39.32	39.35	57.57	59.14	1.90	0.29	1.22	1.22
Érábrány	78.67	86.25	8.19	10.65	11.25	1.07	1.89	2.03
Érbogyoszló	0.89	0.73	92.08	95.86	4.04	0.26	2.99	3.15
Kiskereki	21.83	1.53	61.88	97.06	13.68	0.33	2.62	1.08
Érkörtvélyes	18.73	25.63	64.19	68.54	13.91	3.20	3.17	2.62
Érsemjén	14.35	19.94	71.97	76.70	11.86	0.23	1.82	3.12
Érszöllős	1.78	20.13	94.04	79.12	3.10	0.00	1.08	0.75
Értarcsa	19.76	11.49	79.27	83.94	0.22	2.79	0.75	1.78
Szalacs	1.75	2.11	92.79	96.11	3.69	0.00	1.78	1.78
Vedresábrány	30.15	30.58	55.23	67.47	12.67	0.42	1.95	1.53
Összes Érmellék	25.14	25.63	61.95	68.17	9.86	3.20	3.05	3.00

A nyelvileg elmagyarosodott más nemzetiségűeknek köszönhető a különbség, olyan roma identitásúaknak, akik nem népszámlálás szerinti magyarok. Mindezek az adatok bizonyítják, hogy az itt élő roma közösség a többségi nemzettel szemben több szempontból is kisebbséget képez, úgy, mint a nyelv, vallás, etnikum.

A negatív demográfiai tendenciák a térségben is kimutathatók. A továbbiakban a népességi adatok alakulását mutatjuk be népszámlálási keresztmetszetekben Románia, Bihar

megye és Érmellék esetében, az 1977-es, 1992-es, 2002-es és 2011-es évi népszámlálások adatait felhasználva (16. táblázat). Országos szinten negatív tendenciát mutatnak az összlakossági értékek, népességcsökkenés látható a román és magyar nemzetiségűek körében, mind Románia, mind a megye, mind a kistérség esetében. Pozitív értékeket a cigány kisebbség mutat csak, Romániában és Bihar megyében is megháromszorozódott a számuk.

16. Táblázat. *Etnikai összetétel 1977-2011-es népszámlálási adatok alapján (%)*

Nemzetiség Térség	Év	Összes 100%	Román	Magyar	Roma	Egyéb
Románia	1977	21559910	88.12	7.95	1.05	2.87
	1992	22810035	89.47	7.12	1.76	1.65
	2002	21680974	89.48	6.60	2.47	1.45
	2011	20121641	83.46	6.10	3.09	7.35
Bihar megye	1977	633094	64.72	31.53	1.90	1.85
	1992	638863	66.54	28.44	3.41	1.61
	2002	600246	67.38	25.96	5.01	1.64
	2011	575398	63.65	24.02	6.02	6.31
Érmellék²³	1977	82608	28	67	4	1
	1992	77559	28	66	6	0
	2002	74785	29	62	8	1
	2011	72047	25,14	61,95	9,86	3,05

A magyarság kedvezőtlen reprodukciója nemcsak a térségben jellemző, hanem Erdély szerte. Olyan népesedési változás történik itt, mint fogyás, előregedés, nemzetiségi összetétel szerinti változás. A természetes népmozgalmi folyamatok csak egy részét képezik a népességszám fogyásnak, a jelenségnek migrációs okai is vannak. A migrációs mérleg az erdélyi magyar kisebbség esetében 1977. és 1992. között jelentős migrációs veszteséget mért, 120 ezer főre becsülik az országot váltók számát (I. Csata–Kiss 2007). A nyolcvanas évek elvándorlási hulláma jelentősen befolyásolta a magyarság demográfiai jellemzőit. Az elvándorlási folyamatban főleg a fiatal, aktív, reprodukív életszakaszban lévők vesznek részt. Egy szekunder migrációs jelenség is tapasztalható, az időskorúak kivándorlása, akik leggyakrabban már kint élő gyermekeik után mennek. Bihar megyét elhagyók felülreprezentáltak a migrációs folyamatban (Gödri 2004). A népmozgalmi és migrációs adatok nem fedik le a népességcsökkenés különbségét, ez arra utal, hogy más tényezők is hozzájárulnak a foygáshoz. Népességváltozást eredményez az identitásváltás is, amikor magyar identitás helyett román, vagy román, vagy esetleg más identitást jelöl meg a népszámlálás során a megkérdezett. Ez a jelenség a vizsgált térségben elsősorban az ott élő magyar cigányok esetében mutatható ki, amely „kismértékben csökkentette a magyarként

²³ Az Érmellék 1997-es, 1992-es és 2002-es népszámlálásokra lebontott etnikai összetételét, Ekéné Zamárdi Ilona adataiból vettük át, amely 2004-ben megjelent az Érmelléki Kalauzban, 2004/1.

regisztráltak számát”, mivel az identitásváltás ebben a térségben nem meghatározó” (I. Csata-Kiss 2007: 27).

Lakossága előregedő, míg az 1992-es népszámlálás alapján a 60 év feletti lakosság részaránya 17,8 százalék volt, a 2002-es adatok alapján 19,3 százalék. Míg 1992-ben minden száz 60 év feletti lakosra 122 kiskorú (14 év alatti) lakos jutott, ez az arány 2002-ben már csak 93 volt. Mindez előrevetíti a lakosság számának további apadását (INSSE 2016a)²⁴.

Az Érmellék népességcsökkenése folyamatos, 1977 és 2011 között elvesztette lakosságának 13 százalékát. Az előző évek népszámlálási adatait összevetve láthatjuk, hogy az etnikai összetételben folyamatos a magyar lélekszámcsökkenés, de közel kétharmados arányát még tartja a magyarság. A térségi arányok a román ajkúak esetében nem változnak. Jelentős eltérés a roma lakosság körében tapasztalható, amely megkétszereződött az idők folyamán (Ekéné Zamárdi 2005). A magyarok mutatói kimagaslóan a legrosszabbak, míg a roma lakosok száma, magasabb ezeken a részeken, úgy az országos, mint a megyei adatokhoz képest. Az Érmellék népességszáma és etnikai összetétele sokat változott.

A magyar identitási többletet támasztják alá a vallási hovatartozás értékei. Református többségű közösség él az Érmelléken, számuk meghaladja a 44 százalékot, ez a domináns egyház a vidéken. Sajátosan magyar egyház a római katolikus is, a két egyház tömöríti a régió lakosságának 63,69 százalékát. A neoprotesztáns egyházaknak is vannak magyar gyülekezetei. A számok tükrében azt látjuk, hogy többen vannak olyanok, akik magyar egyházhoz tartoznak, mint akik magukat magyar identitásúnak tartják. A különbség a roma lakosság identitásváltására utal (17. táblázat).

17. Táblázat. Románia, Bihar megye és Érmellék vallási összetétele 2011-ben (%)

	Összes 100%	Ortodox	Római katolikus	Refor- mátus	Pünkösöd- ista	Görög katolikus	Baptista	Advent- ista	Jehova tanúi	Egyéb
Románia	20121641	81,04	4,33	2,99	1,80	0,75	0,56	0,40	0,25	7,88
Bihar megye	575398	55,4	8,40	16,55	6,60	2,12	3,81	0,32	0,22	6,13
Érmellék	72047	22,72	18,84	44,85	2,70	3,40	2,86	0,75	0,29	3,59

A kutatási térségben egyidőben beszélünk előregedésről, elvándorlásról és etnikai cseréről. A statisztikai adatok életminőségre utaló értékei szerint a várható élettartam alacsonyabb az országosnál, amely a teljes népesség körében 71,32 év, míg a megyében 69,88 év (www.cjbihor.ro 2016).

²⁴ Nemzeti Statisztikai Intézet- hivatalos (INSSE) honlapja, amely megyei, illetve országos statisztikai adatokat tartalmaz (Letöltve: 2016.02.20.).

A térség roma lakosságának számaránya növekvő tendenciát mutat, a természetes szaporulat mellett a demográfia szempontból depressziós (elvándorlás, természetes fogyás, elöregedés) térségekbe nagy számban költöző roma családok miatt is. A roma anyák vonatkozásában lényegesen magasabb a születési ráta értéke. A roma lakosság nemcsak a bevándorlás következtében növekszik, hanem a magas születésszámnak köszönhetően is. A roma lakosság sajátosságai a következők: a nők gyermekvállalási hajlandósága magas, a megye összlakosságához viszonyítva fiatalabb a korösszetételük, az idősek aránya jóval a megyére jellemző átlag alatti, alacsony iskolázottsági szint, alacsony gazdasági aktivitási szint (G. Szilágyi és mtsai. 2007). Románia demográfiai adatai kedvezőtlen tendenciát mutatnak, kivételt a roma lakosság képez. A nem roma nőkre átlag 1,3 gyereket születés jut, ez az adat a roma nők esetében 3,2 gyereket jelent. A romák születési arányszáma 2,5-szer nagyobb, mint a nem roma születési arány (Moisa 2011). A roma lakosság társadalmi és gazdasági integrációja kulcskérdés, a megye stratégiai fejlesztése szempontjából, mert a halmozottan hátrányos helyzetű csoportok növekedése negatívan hat a megye humán erőforrására. Peremhelyzetüket a társadalmon kívüliség jellemzi, életük, életvitelük inkább a társadalom mellett, mint vele való életet jelent (Flóra 2007). A települések szerkezetüket tekintve szegregált települések körébe tartoznak, a roma közösség külön, kompakt tömegben él (G. Szilágyi és mtsai. 2007). Ebben rejlik az érmelléki településszerkezet sajátossága. A roma közösségek elkülönülten élnek, falun és városon is egyaránt. Ezeket a település részeket helyi elnevezéssel illetik, hívják cigánysornak, telepnek, kolóniának (Pásztor 2016b).

II.1.3. ÉRMELLÉK ISKOLÁZOTTSÁGI ÉS FOGLALKOZTATOTTSÁGI MUTATÓI

Hátrányos helyzetű, periférikus elhelyezkedésű kistérségnek tekinthető ez a vidék (Bujdosó 2005). A gazdálkodás is nagymértékben átalakult, az évtizedekig mezőgazdaságból élő lakosságnak új foglalkozási formákat kell találnia. A foglalkoztatási lehetőségek megteremtése lassú, korlátozott folyamat (Csoba és mtsai. 2012). A foglalkoztatási átrétegződés, vagyis a mezőgazdaságból, más szektorba lépés kialakulása még most is tart. Sokan ingáznak, a térségben a városok, főleg Nagyvárad, elszívó ereje érezhető. A jövedelmi szint is alacsony, hisz az alacsony iskolázottsági szint, nem teszi lehetővé a magas kereseti lehetőségű munkakörök betöltését. A humán erőforrás mennyiségi és minőségi paraméterei, a gazdasági profil, a munkahelyek száma szerepet játszik a jövedelmi viszonyok alakulásában. Megjelennek az alrégióban a munkanélküliség makro- és mikroszintű tényezői: a makroszintű tényezőket az

alacsony bérszínvonal, a helyi foglalkoztatási lehetőségek hiánya, közlekedési problémák, infrastruktúra hiánya alkotják, míg a mikroszintűek közé sorolhatjuk az alacsony iskolai végzettséget, a szakképzetlenséget, nem piaci képzettséget, önállótlanyságot (Polónyi 2002). Ezen adatok a terület szociálökölógiai vonásait mutatják. Az alábbiakban gazdasági és társadalmi indikátorok mentén vizsgáljuk kutatási terepünket, helyenként országos, Észak-Nyugati Régiós és Bihar megyei adatok alapján.

Bár a foglalkoztatási ráta kedvezően alakul a megyében, 2014-ben ez 74,8 százalékos arányt jelent, amely magasabb az országos 66,9 százalékos értéknél, ennek ellenére Bihar megye háztartásainak jövedelme alacsonyabb az Észak- Nyugati Régió, de a romániai szintekhez képest is. A 2011-es népszámlálási adatok szerint a bihari medián háztartási jövedelem 1500 lej, a Régióban ez 1612 lej, illetve Romániában 1544. Míg az objektív jövedelem alapján Bihar megye alul marad, a szubjektív jövedelem alapján megfordul a sorrend. Egy 2012-es, a Nagyvárad Egyetem kutatói által végzett vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy az alacsony jövedelemmel rendelkezők közül Bihar megyében 39,3 százalék vallja úgy, hogy csak a feltétlenül szükséges költségeket tudja fedezni a pénzből, addig a Régióban 49 százalék, illetve Romániában 51 százalék (Ștefănescu és mtsai. 2016: 424). A jövedelmek és a foglalkoztatás adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a térségben élők ugyan dolgoznak, de képzettségük és a munkaerő-piac kínálata kapcsán, alacsony presztízsű, kis bérezésű munkahelyekkel rendelkeznek. Bihar megye, így az északi kistérség is, az átlagos havi jövedelmek alapján kedvezőtlen helyzetben van²⁵. A jövedelmek országos szintű összehasonlítása azt mutatja, hogy Bihar megye 1998 óta lemarad az országos átlagtól, a folyamatos romlás következtében, így 2014-ben utolsó helyre kerül a megyei rangsorban (Ștefănescu és mtsai. 2016: 412). Ennek a folyamatnak a magyarázata Bihar megye gazdasági struktúrájában rejlik, gazdasági tevékenységei jellemzően a mezőgazdasági, könnyűipari és kereskedelmi szektorokba zajlik. Háttérbe szorul a magas produktivitású nehéz ipar, valamint a szolgáltatások szektora. További okként jelenik meg az alacsony termelékenységű biztosító technológiai adottság, valamint a lakosság alacsony képzettségi szintje és ehhez kapcsolódó iskolai lemorzsolódás.

A romániai oktatásra vonatkozó statisztikai adatbázisban (INSSE) lemorzsolódási rátára vonatkozó adatokat találunk, amelyek törvényi korlátok miatt nem tartalmazzák ugyan etnikai megoszlásokat, de a nemzetiségi összetétel alapján, közvetett módon, lehet összefüggéseket

²⁵ 2016. március végén míg a vezető helyet elfoglaló Bukarestben az átlag nettó jövedelem 2813 lej volt, addig Bihar megyében 1490 lej, ezzel hátulról az ötödik helyen van, www.insse.ro, letöltve 2016.07.15.

feltárni. Ezek szerint 2013-as tanévben a lemorzsolódási ráta az alábbiak szerint alakult (18. táblázat).

18. Táblázat. Lemorzsolódási ráta 2013-ban (%)

Románia	1,5
I. Makrorégió	1,7
Észak- Nyugati régió	1,2
Bihar megye	1,7

Forrás: INSSE 2016.

Bihar megye adatai magasabbak értékeket mutatnak, mint az Észak-nyugati Régió adatai, amelynek része, a jelenség ebben a megyében aggasztóbb, mint a környező megyékben.

Az iskolai végzettség alapján összehasonlítva a különböző területi szinteket, a megyében a felsőfokú végzettségűek aránya kedvezőbb ugyan a nagyobb területi egységekhez viszonyítva, de az alacsonyabb oktatási szint a jellemzőbb, a megye lakosságának 56 százaléka tartozik ebbe a kategóriába (19. táblázat).

19. Táblázat. Iskolai végzettségek térségi összehasonlításban (%)

Terület/Iskolázottsági szint	Legfeljebb nyolc osztály	Szakiskolai végzettség	Középfokú végzettség	Felsőfokú végzettség
Románia	11,7	22,6	53	12,7
Észak- Nyugati Régió	10	23,2	56,8	11
Bihar megye	16,7	39,3	30	14

Forrás: Olah és mtsai. 2016, saját szerkesztés

Az iskolázottsági adatok szintekre bontott összehasonlítása országos, megyei és térségi iskolázottsági adatokat összevetve (20. táblázat) megállapíthatjuk, hogy a térség lakosságának iskolázottsági szintje jóval alacsonyabb, mint a megyei, vagy az országos szint. Az érmelléki lakosság 58,53 százaléka alacsonyan iskolázott, mindössze 6,38 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Az országos és a megyei adatok is kedvezőbb arányokat mutatnak, hisz felsőfokú végzettségű a lakosság több mint 14 százaléka. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a munkaerő-piaci sikerességük elmarad, nem jutnak jó munkához, magas jövedelemhez.

20. Táblázat. Az iskolázottsági szint megoszlása a 10 év feletti lakosságra (%)

	Összes: N (=100%)	Felsőfokú végzett- ség	Poszt- liceális képzés- technikum	Elméleti líceum	Szak- iskola	Általános iskola	Elemi iskola	Iskolá- zatlan	Ebből analfa- béta
Románia	18022221	14,38	3,19	24,36	13,88	27,01	14,18	3,00	1,36
Bihar megye	512912	14,08	3,13	26,12	14,43	25,55	13,15	3,54	1,78
Érmellék	62943	6,38	1,56	19,7	13,83	36,84	16,10	5,59	3,48

Az előbbi adatokat értelmezve megállapíthatjuk, hogy a humán erőforrás kvalitását tekintve nagyon alacsony szint jellemzi az Érmelléken élő lakosságot (Pásztor 2016b). A magasabb iskolai végzettség kedvezőbb a nagyobb településeken, de mindenhol az országos átlag alatt maradnak, a községek esetében pedig nagy a lemaradás, a leggyakoribb a nyolc általános, vagy az alatti végzettség (21. táblázat).

21. Táblázat. Az iskolázottság településenkénti megoszlása a 10 év feletti lakosságra (%)

	Összes 100%	Felsőfokú végzettség	Posztliceális képzés, technikum	Elméleti líceum	Szakiskola	Általános iskola	Elemi iskola	Iskolázatlan	Ebből analfabéta								
Margitta	14091	13,29	1873	3,54	499	28,81	4060	14,39	2028	26,18	3689	10,05	1416	3,73	526	1,74	245
Székelyhíd	9948	5,24	521	1,2	119	17,00	1691	14,10	1403	35,68	3549	18,00	1791	8,79	874	6,77	673
Érmihályfalva	8759	6,77	593	1,36	119	23,82	2086	12,60	1104	38,47	3370	13,99	1225	2,99	262	0,83	73
Érábrány	2493	4,21	105	1,81	45	19,37	483	21,86	545	28,32	706	17,41	434	7,02	175	2,17	54
Vedresábrány	2701	4,26	115	1,30	35	22,70	613	12,25	331	29,54	798	19,70	532	10,26	277	8,48	229
Érbogyoszló	1640	2,74	45	0,37	6	10,24	168	11,40	187	57,26	939	14,45	237	3,54	58	1,46	24
Kiskereki	2050	2,44	50	0,34	7	10,39	213	9,80	201	47,95	983	23,22	476	5,85	120	4,34	89
Érkörtvélyes	3186	2,13	68	0,44	14	10,89	347	11,17	356	48,46	1544	21,25	677	5,65	180	3,20	102
Bihardiószeg	5856	4,25	249	0,91	53	15,80	925	15,57	912	35,08	2054	20,85	1221	7,55	442	4,99	292
Biharfélegyháza	2713	3,39	92	0,88	24	15,37	417	17,88	485	39,37	1068	17,51	475	5,60	152	2,91	79
Szalacs	2670	3,11	83	0,71	19	14,76	394	12,02	321	51,16	1366	15,54	451	2,70	72	1,99	53
Értarcsa	2348	3,02	71	0,68	16	12,90	303	10,69	251	46,59	1094	19,85	466	6,26	147	5,20	122
Érsemjén	3334	2,55	85	0,36	12	14,91	497	11,40	380	46,7	1557	18,15	605	5,94	198	4,38	146
Érszöllős	1154	5,11	59	0,78	9	17,42	201	16,81	194	40,38	466	16,29	188	3,21	37	1,04	12
Érmellék	62943	6,38	4009	1,56	977	19,7	12398	13,83	8698	36,84	23183	16,10	10158	5,59	3520	3,48	2193

A regisztrált munkanélküliség a megyében 3,25 százalék²⁶, míg az országban 4,61 százalékos²⁷ 2016. május 31.-i adatok alapján. Bihar megye foglalkoztatottsági mutatói kedvező értékeket mutatnak. Az Érmellék településeinek munkanélkülisége a megyeivel azonos értékű.

Az iskolai végzettség alapján a munkanélküliek 86,7 százaléka alacsony (elemi és általános) iskolai végzettséggel rendelkeznek, a középszintű végzettséggel rendelkező munkanélküliek száma 9,4 százalékra tehető és 3,9 százalék a felsőfokú munkanélküliek száma. Arányaiban az országos adatok is ilyen értékeket mutatnak.

A munkaerő-piaci igények a képzettség tekintetében az általános, középszintű végzettséget tekintik elfogadhatónak. Romániában, ebben a térségben a munkaadók közel 40 százaléka nem vár el magasabb végzettséget, derül ki a „Know Flow” kutatás 2012-es kutatási jelentéséből²⁸.

Az adatok tükrében a foglalkoztatási ráták iskolai végzettség szerint jelentős eltéréseket mutatnak, eszerint a középfokú végzettséggel rendelkezők helyzete kedvezőtlenebb, mint a magasabb végzettségű lakosságé. Az EU 28 tagállamában 83,7 százalék volt a magasan iskolázott lakosság foglalkoztatottsági aránya, ellentétben a legfeljebb alacsony vagy alsó középfokú oktatásban résztvevők (52,6 százalék) arányával, Romániában a ISCED 5-8 szintű képzettséggel rendelkezők 86 százaléka, az ISCED 0-2 közöttiek 55,5 százaléka foglalkoztatott. A gazdasági válság következményeként az alacsony végzettséggel rendelkezők körében volt a legmagasabb a foglalkoztatottság visszaesése (Eurostat 2015). A magasabb szintű iskolai végzettség a munkaerő-piaci részvétel tekintetében biztosabb pozíciót jelenthet. Az Európa 2020 szerint a foglalkoztatottsági a 15-64 év közötti lakosság esetében 70 százalékot kell elérjen 2020-ra, ennek érdekében szükséges, hogy a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40 százaléka rendelkezzen felsőfokú végzettséggel. Romániában ez az arány 26,7 százalék volt 2015-ben (Eurostat 2016a).

Az „oktatási esélyhányados (OEh)” (Papp Z. 2010b: 89) kiszámításával megkapjuk azt az értéket, amely a társadalmi mobilitás lehetőségére utal. Az oktatási esélyhányados az iskolai végzettségek közötti összefüggést adja meg, arra vonatkozik, hogy egy csoporton belül az alsóbb

²⁶ Forrás: http://www.bihor.anofm.ro/informatii_statistica.php, letöltve: 2016.07.08.

http://www.bihor.anofm.ro/files/LMV/Revista_PIATA_MUNCII_%20luna_iunie_2016.pdf, letöltve: 2016.07.08.

²⁷ Forrás: <http://www.anofm.ro/statistica>, letöltve: 2016.07.08.

²⁸ A kutatás a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke, valamint a Romániai Vállalkozásokért Egyesület 2011-es közös kutatása volt, amely a teljes Érmellék kistérségre terjed ki, annak mindkét országban lévő településeinek gazdasági, foglalkoztatási és képzési mutatóit elemezve. Know Flow „Establishing economic development by exploring the entrepreneurial demands on professional competences and the offer of vocational training institutes” című HURO/0901/267/2.2.4 program, Kutatási zárójelentés, Debrecen 2012

iskolai szintből milyen eséllyel lehet a legfelső oktatási szintre jutni. Kifejezi, hogy egy legtöbb nyolc osztályt végzett mekkora eséllyel szerezhetne felsőfokú képzettséget. Kiszámításához a legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezők számát osztjuk az opcionálisan megjelölt alacsony iskolázottságúak számával. A legalacsonyabb végzettség lehet a nyolc osztállyal rendelkezők csoportja, vagy a nyolc és annál alacsonyabb végzettségűek. Ha az értéke nulla, azt jelenti nincs mobilitási lehetőség, ha az érték 0-1 közötti az a mobilitási esély mértéket jelenti, ha egy akkor egyenlő esély a jellemző, ha egynél nagyobb, akkor értelmiségi túlképzettségről beszélünk. Esetünkben az összevont alacsony iskolázottsági számot alkalmazzuk, a nyolc és annál alacsonyabb (négy elemi és iskolázatlan) végzettségűek számát vesszük alapul. Az OEh értéke nem mutat különbséget, a romániai összlakosság, az Észak-Nyugati régió, illetve Bihar megye lakossága esetében. A kapott érték 0,33, ami azt jelenti, hogy az egyes csoportoknak az esélye, hogy egy alacsony szintről felsőfokú végzettséget szerezzen 33 százalék. A kutatási térségben élő összlakosság esetében ez az érték 0,25, vagyis az itt élők oktatási mobilitási esélye csupán 25 százalék. Az OEh-t nemzetiségi (román, magyar és cigány) csoportokra számított értékeit csupán országos szinten tudjuk kiszámítani, mivel a megyei és települési népszámlálási adatok nem tartalmazzak etnikumokra vonatkozó információkat. A számítási eredmények alapján a román lakosság OEh értéke 0,35, a magyar kisebbség esetében 0,23 és a roma lakosság esélyhányadosa 0,009. A magyar kisebbség mobilitási mértéke 23 százalékos, ami megegyezést mutat a kutatási terület adataival, de lényegesen alacsonyabb, mint az többségi csoport lehetősége. A roma kisebbségnek pedig gyakorlatilag nincs lehetősége az oktatási mobilitásra. A kisebbségi csoportok rontják az országos értékeket, hisz a román csoport értéke magasabb, mint az országos átlagos OEh. A kisebbségek oktatási lehetősége korlátozottabb, nemcsak az oktatási kínálat oldaláról, hanem a gazdasági szempontok alapján is. A magyar kisebbségi társadalom kevésbé rétegzett, mint a román társadalom, képzettség és foglalkozási adatok alapján, alacsonyabb státussal rendelkeznek, mint a többségi közösség.

A roma lakosság esetében az adatok még elszomorítóbbak. A vizsgált térségben élő romák esetében, főleg a kis- és előregedő települések esetében, az iskolázatlanságból, szegénységből, települési hátrányokból eredő következmények összeadódnak. Nagy szegénységben élnek, fiatalon házasodnak, fiatalon szülik első gyermeküket. Tudják azt, hogy alacsony iskolai végzettségük miatt, amely sok esetben írástudatlansággal társul, sehol nem alkalmazzák, de a hibát nem magukban, hanem az iskolában, a pedagógusokban látják (G. Szilágyi és mtsai. 2007). Nagy kihívást jelent a roma lakosság növekvő aránya, mert komoly teher hárul az egyes

településekre a szakképzetlen, munkanélküli, rossz lakáskörülmények között élő csoportok támogatása miatt. A beszorulás az alacsony presztízsű munkaerő-piaci szegmensekbe, valamint a munkanélküliség magas aránya jellemzi őket (Fejlesztési terv 2006)²⁹.

Az oktatás minősége megmutatkozik egy régió versenyképességében, gazdasági helyzetében. Az egyenlőtlenség állandósulása az, ha az oktatás szűk körben és alacsony szinten valósul meg. A versenyképesség növelése tudás alapú gazdaság fejlesztésével érhető el, különösen a hátrányos helyzetű régióban (Havas és mtsai. 2002). A magasabb iskolázottsági szint kedvezőbb gazdasági státust teremt. Az iskolai végzettség alakítja leginkább az egyén gazdasági aktivitását. Az oktatásnak kulcsszerepet tulajdonítanak a szegény családokban, derül ki a 2007-ben, Bihar megyében végzett, kérdőíves, gyermekszegénységi kutatási adatokból³⁰. A mintába kerülők több mint fele szerint a továbbtanulás a kiemelkedés lehetőségét jelentheti a rossz anyagi helyzetből, ennek érdekében áldozatokat hozva, motiválják gyermekeiket a továbbtanulásra. A válaszadók egy harmada nem zárkózott el a tanulás támogatásától csak az ő esetükben a hangsúly a szakma tanulásra tevődik, fontos számukra, hogy a gyermek tanuljon szakmát, hogy minél előbb dolgozhasson és gyarapítsa a család jövedelmét (Pásztor–Bernáth 2010). A munkanélküliség elkerülésének eszköze az iskolázottság, ez egy olyan tényező, amely védelmet nyújthat a munkanélküliséggel szemben, csökkenti a munkahely-vesztés esélyét, ezért is fontos, hogy az oktatási rendszer szoros kapcsolatban álljon a munkaerő piaccal (Polónyi 2002). A gyakorlat szerint viszont ez a korrelálás nem mindig valósul meg.

Ha azzal a kijelentéssel indítottuk a földrajzi tájegység bemutatását, hogy hátrányos helyzet jellemzi, a statisztikai adatok megerősítik a kijelentés pontosságát. A hátrányok rétegződését tapasztaljuk a vizsgálati területen, gazdasági, kulturális és társadalmi körülmények okozzák a kedvezőtlen állapotot. A makroszintű statisztikai adatok másodelemzése felszínre hozza a hátrány területi jellemzőit, számszerűsíti azt etnikai, urbanizációs, gazdasági, iskolázottsági összefüggésekben. Az infrastrukturális fejlődés minimális, az életminőség folyamatosan romlik, a szegénység valóban gazdasági visszahúzó erő.

²⁹ A Bihar megyei tanács megbízásából készült gyakorlatorientált fejlesztési terv. A felmérés a megye egész területére kiterjedt, összesen 429 településre. A jelentési adatokat saját kérésre a megyei tanács nem nyilvános adatbázisából kaptuk.

³⁰ A gyermekszegénység aspektusai. Szegénység- gyermekszegénység és szociálpolitikák Romániában c. Kutatás 2007-ben a Kutatási Programok Intézetének pályázati támogatásával valósult meg.

II.1.4. ÉRMELLÉK ISKOLAHÁLÓZATA

Ma az iskolázottság jelentős szerepet játszik a társadalomban, nélküle a munka világában megnehezített az elhelyezkedés, munkaerő-piaci értékünk mérőszámát jelenti. A térségben zajló gazdasági átalakulások foglalkoztatási átrétegződést kívánnak. Ezt az átlépést az iskolázottság teheti könnyebbé, orientáltabbá.

A kijelölt térségben önálló és vegyes oktatási intézmények működnek. Önálló iskolák azok amelyekben nincs román vagy más nemzetiségű tagozat, vegyes pedig, ahol a magyar mellett más oktatási nyelvű osztály is van (J. Márton–Erdei 2007), esetünkben ez a román tagozatot, vagy legalább osztály meglétét jelenti. A legkisebb települési egységekben, a falvakban működik óvoda és elemi oktatási intézmény. Az általános iskolai oktatáshoz minden iskoláskorú fiatal hozzáfér, minden közigazgatási egységben, községenként van önálló jogi státussal rendelkező 1-8. osztályos iskola (1.számú melléklet), azonban nincs alternatív iskolaválasztási lehetőség, általában településenként egy iskola működik, kivételt a városok képeznek. Az iskolahálózatot leginkább a kisiskolák alkotják. A kisiskola, olyan intézményre vonatkozó megnevezés, amelyben nagyon alacsony a tanulói létszám, illetve a helyet adó település falusias kistelepülés. Az alacsony létszám miatt az energiák egy része minden tanévben arra megy el, hogy a működéshez szükséges minimumot sikerüljön biztosítani, a lét és megszűnés határán mozognak (Imre 1997). A kisiskolák szűkített értelemben lehetnek osztatlan tanítási formájú, egy-két tanítós iskolák, de ezzel a kifejezéssel illetjük, azokat az iskolákat is, ahol, nincs párhuzamos osztály, olykor csoportösszevonás is előfordul (Forray R. 1998b). A roma tanulók a falusi kislétszámú iskolákban felülreprezentáltak.

Az iskolák fenntartói az önkormányzatok, vagyis közigazgatásilag, több település oktatási intézményei képeznek egy iskolát. Kutatásunkban az iskola fogalma minden esetben valós oktatási egységre vonatkozik.

Előfordul olyan iskola is, ahol szimultán oktatási rendben tanulnak a diákok, vagyis összevont osztályokba járnak, az ötödikesek a hetedikeseikkel, a hatodikosok a nyolcadikos diákokkal járnak egy osztályba. Ezt a kis létszám teszi szükségessé. A jogi szabályozás értelmében kis létszámú egy osztály, ha a létszám 12 fő alatti. A működtetéshez évről évre minisztériumi engedély szükséges. Az iskolák többségében nem szegregált oktatás folyik.

A megszűnés határán élnek tanévről tanévre. Megszűntetésük azonban megnehezítené az iskolába járást a tanulók közel 20 százaléka számára, főleg a roma család gyermekei esetében.

Ezeket az iskolákat nevezhetjük alacsony státusú szülői, hátrányos kompozíciójú iskoláknak. A térség iskolái alacsony társadalmi és gazdasági státusú iskolaközösségek, az országos képességi teszten elért eredmények sem javítják az iskolák presztízsét, az elmúlt tanévben (2015-ben) a teszt és általános iskolai eredmények átlaga alapján készített rangsorban a térség iskoláiból legmagasabb (266.) helyre 9,61-es átlaggal került tanuló, legalacsonyabb 3,32-es átlag pedig a 3750. helyre volt elég. (Az összes jelentkezők száma 3773/2015-ben volt.). Az idei évben az 523. helyen találjuk az első térségi iskolából továbbtanuló diákokat 9,04-es átlaggal, a 3489. helyen pedig 2,97-es átlagot elért tanuló van. A nemzeti képességfelmérő tesztre 2016-os tanévben 3502 nyolcadik osztályt végzett növendék iratkozott be.³¹ A vizsgán való részvétel beiratkozáshoz kötött.

A falusi kisiskolákat gyengén iskolázott szülői háttér, alacsony tanulmányi eredményesség, szocializációs készségek hiánya, a lemorzsolódás, iskolaelhagyás magas száma jellemzi (Forray R. 1998b). Ennek ellenére a térség kisiskolái az oktatási szolgáltatásokon túl, amelyek az iskolázottsági szintben mutatkoznak meg, a térség szellemi potenciálját, szociális és kulturális szintjét növelik, az elszigetelődésüket csökkentik. A falusi kisiskolák hátrányai mellett ezek az előnyeit jelentik (Forray R. 2009).

A továbbtanulás adott minden szinten, lehetőség van gimnáziumban, szakközépiskolában vagy szakiskolában továbbtanulni, magyar és román nyelven egyaránt. A nyolc osztály befejezése után iskolaszint váltás következik. Ez a váltás azt is jelenti, hogy a rurális környezetben élő diákok ingázásra kényszerülnek a közeli középiskolák valamelyikébe. Ez olyan erőfeszítést jelent egyes családoknak, elsősorban a roma családoknak, amellyel nem tudnak megküzdeni. Számukra a továbbtanulás gazdasági kalkuláció eredménye. Ebben a térségben (22. táblázat) oktatási régiók, középfokú oktatási intézménnyel rendelkező, iskolaközpontok szerveződnek a magyar többségű Mihályfalva és Székelyhid, valamint a nagy arányban magyar Margitta kisvárosok köré (I. Csata–Kiss 2007). Továbbtanulni Érmihályfalván, Margittán, Székelyhídon és Nagykágyán lehetséges, román, illetve magyar nyelven (20.táblázat). Két oktatási intézményben kizárólag román nyelvű oktatás folyik, Margittán az „Octavian Goga” Főgimnáziumban és a „Horea” Szakképző Líceumban, a többi iskola vagy kétnyelvű, vagy csak magyar osztályokkal működik. Vegyes tannyelvű, Érmihályfalván a 1.sz. Mezőgazdasági Líceum, illetve Székelyhídon a „Petőfi Sándor” Elméleti Líceum. Itt indulnak magyar, illetve

³¹Az adatok az Oktatási Minisztérium honlapján találhatóak, <http://admitere.edu.ro/Pages/CandFromJud.aspx?Jud=6&JudProv=6&alfa=1>, letöltve 2016.08.10.

román nyelvű osztályok. Margittán a „Horváth János” Elméleti Líceumban, valamint Nagykágyán a Mezőgazdasági Iskolacsoportban csak magyar nyelvű oktatás folyik. A továbbtanulni készülő diákok választhatnak elméleti szakirányok illetve szakoktatás között. Az elméleti szakok között reál és humán osztályok indul. Reálszakon választhatnak matematika-informatika, természettudomány, humán szakon pedig filológia profilt. A szakoktatás a következő képzési szakirányokat nyújtja: szerelő, kereskedelmi, élelmezési szakirányú. Az elméleti oktatás minden szakiránya elérhető magyar nyelven, eltérést a szakoktatás mutat, míg románul a szakiskolákban lehet szakácsnak, autószerelőnek tanulni, addig ez magyar nyelven nem elérhető. A szakközépiskolai képzések is mutatnak eltéréseket, magyar nyelven nem elérhető a gazdasági képzés. Találunk olyan szakiskolai képzést, amelyik csak magyar nyelven tanulható, mint a bőrmegmunkáló, kertész és építkezési szakmunkás (Novac-Iuhas és mtsai. 2016).

22. Táblázat. Középfokú oktatási kínálat az Érmellék iskolahálózatában

Település	Iskola	Iskola szintje	Képzési nyelv	Szakirányok
Margitta	„Octavian Goga” Főgimnázium	Elméleti	Román	Matematika- Informatika Természettudomány Filológia
			Román	Turizmus és élelmezés Gazdasági Kereskedelmi Szerelő
	„Horea” Szakképző Líceum	Szakközépiskola	Román	Mezőgazdasági szerelő Autószerelő Szakács Felszolgáló
			Magyar	Matematika- Informatika Természettudomány Filológia
Székelyhíd	„Petőfi Sándor” Elméleti Líceum	Elméleti	Magyar	Természettudomány Társadalomtudomány Filológia
			Román	Filológia
			Magyar	Természettudomány
Ér- mihályfalva	1.sz Mezőgazdasági Gimnázium	Elméleti	Román	Természettudomány
			Magyar	Természettudomány
			Román	Kereskedelmi eladó
			Magyar	Felszolgáló Kertész Bőrmegmunkáló Mezőgazdasági szerelő
			Magyar	Élelmezési
Nagykágya	1.sz Szakképző Líceum	Szakközépiskola	Magyar	Mezőgazdasági Szerelő
		Szakiskola	Magyar	Építkezés

Forrás: Novac-Iuhas és mtsai. 2016, saját szerkesztés

A megyei szakiskolai kínálatban sokkal több szakma jelenik meg román tannyelvű képzésben, főképp a megyeszékhely iskoláiban, például fodrászat, kozmetika, turisztikai szakmák, cukrász, asztalos, karosszerialakatos, villanyszerelő stb. Makroszintű etnicitással összefüggő tényező a szakoktató pedagógusok hiánya, amely nemcsak a térség, hanem a magyar szakképzés tekintetében fontos kritériuma az oktatási kínálat alakulásának (Papp Z. 2012a; Stark 2015).

Az iskola intézménye meghatározó szereppel bír életünk során. Az, hogy milyen iskolában tanulunk, nagymértékben befolyásolja társadalmi státusunkat, melyet elérünk. Ez a térség a gazdasági- társadalmi mutatók alapján a hátrányos helyzetű romániai kistérségek csoportjába tartozik. A nagyobb városi rangú településeket kivéve, a régióban egy-iskolás falvak, községek jellemzők. Nagy többségben magyarok és romák lakják. A szakirodalomból ismert, hogy az oktatási rendszerben való előrelépés szoros összefüggést mutat a gyermek származásával, illetve a területi különbségekkel, így az etnikai kisebbséghez tartozás növeli az iskoláztatási egyenlőtlenségeket. A roma gyerekek esetében az etnikai probléma szociális problémát is jelent (Popoviciu 2013), megnehezített beilleszkedést a társadalomba, hiszen ők kettős megkülönböztetésben élnek, egyfelől, mint romák, másfelől, mint kisebbségi oktatásba integrálódók.

A helyi társadalom szerkezete befolyásolja a helyi iskolarendszert, amely további hatást gyakorol az iskolai szintváltási döntésre. Az iskolák közötti különbségek rejtve mindig megvoltak, de napjainkban ez már evidencia, A középiskolák tudják, hogy az egyes iskolák milyen szintű tudással engedik útjukra tanulóikat, és ez a későbbiekben a felsőoktatásban is érvényes (Imre–Lannert 2003; Andor 1998; Lannert 1998). Az adott iskolákba járó gyerekek szüleinek iskolázottsága és foglalkozási presztízse, azaz a szocioökonómiai tényezők, befolyásolják a tanulási eredményeket, illetve továbbtanulási választásokat (Lannert 1998). A hátrányos helyzetben lévő családok gyermekei nem tudnak más, esetleg magasabb presztízssű iskola felé orientálódni, nincs meg az anyagi háttér más oktatási intézmény választására, míg a jobb helyzetben lévő családok gyermekei megtehetik, hogy más településen járjanak iskolába a szabad iskolaválasztás okán, ahonnan sokkal nagyobb eséllyel kerülhetnek be középiskolába.

A térség sajátossága és pozitívuma is, hogy az iskolák a tanulók lakóhelyéhez közel helyezkednek el, lehetőséget adva ezzel a hátrányos helyzetű, valamint a roma közösséghez tartozó fiatalok beiskolázására. A falusi iskolai hálózat szerepe vitathatatlan a kistelepülési körzetekben, ez teszi lehetővé, hogy a nehéz helyzetben élők „elérjék és elérje őket az oktatási rendszer” (Forray R.–Kozma 1999).

A területi eltérések az oktatás minőségére gyakorolnak hatást, az oktatás minősége és szerepe egy település helyzetét teheti kedvezőbbé vagy kedvezőtlenebbé (Imre 1999). Ez az elgondolás indokolja kutatásunk területi behatárolását. A térségben alacsony iskolázottság és foglalkoztatási mutatók, magas roma lakossági arány jellemző. Ezek a hátrányok az oktatás szintjére is begyűrűző hatásokat generálnak, melyek közül egyik leglátványosabb az oktatás minősége (Z. Csata 2014; Imre 2002; Kozma 2003; Lannert 1998, 2006; Liskó 1998; Liskó–Andor 1999; Mártonfi 2003; Papp Z. 2012a, 2012b). A makro- és mikroszinten megjelenő szociálökológiai mutatók kedvezőtlenül járulnak hozzá a vizsgálati térségben a továbbtanulási aspirációk kialakulásához. A térség gazdasági és társadalmi adottságai alapjaiban meghatározzák a tanulók továbbtanulási terveit, a diákok iskolai eredményessége, valamint továbbtanulásuk is ingotag és ezáltal pályaválasztási lehetőségeik is beszűkülnek. Kutatásunk terepét ez az iskolarendszer képezi, célcsoportja pedig a tanulói közössége, melynek társadalmi helyzetét a térségi, származási és iskolastátusi faktorok jellemzői szabják meg.

II.2. A KUTATÁS CÉLJA, CÉLCSOPORTJA, IDŐDIMENZIÓJA ÉS AZ ALKALMAZOTT KVANTITATÍV MÓDSZEREK

A tudományos kutatásokra Kuhn úgy tekint, mint egy puzzle-re: „tematikus képet rakunk össze, keresve minden résznek a helyét. Minden apró kocka fontos, de értelmet csak az egészben kap” (Culic 2004: 18).

A jelen kutatás célja oktatásszociológiai megközelítésben egy átfogó kép bemutatása, amelynek keretét a továbbtanulási szándék és a tanulói útvonalak vizsgálata jelenti, a részleteket pedig a választást befolyásoló tényezők képezik. Vizsgálatunk célja a továbbtanulási ambíciók megismerése és a középiskolai csatlakozási szint identifikációja kisebbségi és kettős kisebbségi státusban élő általános iskolai fiatalok körében egy hátrányos helyzetű kistérségben, a romániai Bihar megye magyar lakta tömbterületén, az Érmelléken. Kutatási kérdéseinkkel arra keressük a választ, hogy a térségi hátrányok és a társadalmi különbségek mellett milyen hátrányokkal szembesülnek az itt élő és itt iskolába járó diákok, és milyen tényezők befolyása mentén alakulnak a tanulói életutak.

A társadalom gyors változásainak megismerése egyszerre történhet kvantifikálható, illetve nem számszerűsíthető információk alapján (King és mtsai. 2000). Ebből a gondolatból kiindulva kutatásunk kvantitatív és kvalitatív módszerekre épül. Vizsgálatunk elsődlegesen keresztmetszeti vizsgálat, hiszen egy adott pillanatban rögzítjük a serdülők továbbtanulási szándékát. A kutatási kérdések megválaszolása során a különböző módszereket eltérő súllyal alkalmazzuk, azt tartva szem előtt, hogy a módszerek mindegyike kiegészíti, pontosítja az adatgyűjtő munka során szerzett információkat, a megismerhető valóság képét. A kvantitatív módszer mellett felhasználjuk a kvalitatív módszerek eszköztárát is, mint a résztvevő megfigyelést, esettanulmányt, dokumentum- és archívum elemzést, valamint tematikus, félig strukturált interjút. A kutatás relevanciáját az adja, hogy a kisebbségi oktatásban résztvevő diákok továbbtanulási szándékát tárja fel a hátrányos helyzet vonalán, kitérve a kettős kisebbségi létben élő tanulók tanulmányaikkal kapcsolatos választási attitűdjére. A kutatás eredményeit a kutatási régióra vonatkozóan tekintjük relevánsnak. A továbbiakban bemutatjuk a kutatási minta jellemzőit, az alkalmazott módszereket, amelyeket a kutatási kérdések és hipotézisek igazolására alkalmazunk.

II.2.1. A KUTATÁSI MINTA

Elemzésünk keretében használt mintát a 2014-2015-ös tanévben kisebbségi magyar oktatásban résztvevő, érmelléki hetedikes és nyolcadikos diákjai képezik. A kutatási cél megvalósítására alkalmazott survey időben 2015. május-június hónapjaiban zajlott. Életkor szerint a célcsoport a 13-15 éves korosztály tagjaiból kerül ki. Kutatásunkat iskolai környezetben végeztük, mivel a kérdőívek kitöltésére az iskolában nyílt lehetőség, egy-egy oktatási óra keretében, önkitöltős, önkéntes, anonim módon. A kitöltéshez szükséges idő 45-50 perc.

A vizsgálat során a roma identitás meghatározása kétféle módon történik: egyrészt a megkérdezettek önbesorolása, másrészt pedig külső besorolás alapján. A külső besorolás romának tartja azokat, akiknek a környezetüket meghatározó körülményegyüttese, életmódja, hagyományai, lakóhelye tekintetében a roma identitás jegyeit viseli. Ebben az értelemben romának azokat a válaszadókat tekinthetjük, akik legalább egyik identifikáció alapján ehhez az etnikai csoporthoz tartoznak. Arra való tekintettel, hogy a magyar identitás azonosítása módszertanilag kevésbé problematikus, ezt egyetlen kritérium szerint végezzük, a válaszadó szubjektív önbesorolása alapján.

A mikrorégió húsz iskolájában végeztünk lekérdezést. Ezekben az iskolákban találunk kisebbségi oktatásban tanuló hetedikes, nyolcadikos diákokat. A mintából két iskola marad ki: Margitta, illetve Érábrányban. A kutatásban az iskolákat abból a szempontból választottuk, hogy hol jellemző a tömbmagyarság. A városok közül egy esetben nincs magyar többségű település, Margittán, a községi rangú települések közül pedig Érábrányban egyáltalán nincs magyar oktatás. Így a lekérdezés során használt minta igazodik a teljes érmelléki településtípus szerinti arányokhoz. A kutatásba bekerült települések populációjának 38 százaléka városon él, míg 62 százaléka falusi környezetben.

Két város került be a vizsgálati mintába, Mihályfalva és Székelyhíd, ahol középszintű oktatás is zajlik. Bár Nagykágya közigazgatásilag községi szintű település, a továbbtanulás szakközépiskolai és szakoktatást nyújtó szintje működik, a nagy létszámú iskolák körébe tartozik, épp úgy, mint a másik nagy község, Diószeg. A többi település egy-iskolás község, vagy falu. Az iskolák teljes mértékben önkormányzati fenntartással működnek.³²

³²A tanügyi törvény értelmében minden évben az önkormányzat bevételeinek minimum 6 százalékát köteles az oktatásra költeni- Oktatási törvény 1/2011, <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>

Az iskolák kiválasztásánál a mintavételi eljárás első lépéseként a megyei oktatási intézményi jegyzékek felhasználásával meghatároztuk azokat a településeket, amelyeken többségben magyarok élnek és legalább magyar oktatási nyelvű általános iskolai osztályok vannak. Ezután kiválasztottuk az iskolák hetedik és nyolcadik osztályos tanulóit. A kvantitatív adatfelvétel során továbbtanulási szándékukról 465 tanulót kérdeztünk meg, összesen 20 iskolából (23. táblázat). A válaszadók különböző iskolatípusban tanuló, de azonos korosztályhoz tartozó diákok. A mintába csak a magyar nyelven tanuló fiatalok kerülnek be. A kérdőíveket személyesen adtuk át a kitöltőknek, ez gyakran alkalmazott eljárási forma az iskolai kutatásokban (Héra–Ligeti 2005).

23. Táblázat. Érmellék térség iskolái

Település	Iskola típusa	Magyar 7-8 osztályos diáklétszám	Magyar válaszadó diáklétszám
Albis	Általános	23	7
Biharfélegyháza	Általános	35	31
Dószeg	Általános	45	33
Éradony	Általános	12	8
Érbogyoszló	Általános	32	16
Érkesevő	Általános	10	6
Érkörtvélyes	Általános	42	38
Érmihályfalva	Általános	166	116
Érsemjén	Általános	40	34
Érszöllős	Általános	15	13
Értarcsa	Általános	14	6
Gálospetri	Általános	18	15
Kiskereki	Általános	13	5
Köbölkút	Általános	15	12
Magyarkéc	Általános	10	7
Monospetri	Általános	20	12
Nagykágya	Szakközép	28	23
Ottomány	Általános	20	14
Szalacs	Általános	57	36
Székelyhíd	Gimnázium	41	33

Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívet kitöltők 49,5 százaléka férfi, 50,5 százaléka nő. A válaszadók 1998-2002 között született 13-15 év közötti fiatalok, átlagéletkoruk 14,27 év. Romániában a beiskolázás 6-7 éves korban történik, szülői döntés alapján, így a hetedikesek általában 13-14 év közöttiek, míg a nyolcadikosok 14-15 évesek. Azt tapasztaltuk, hogy a mintába bekerültek ettől eltérő korú, 17 éves fiatalok is. A korosabb tanulók jelenléte arra utal, hogy a mintában vannak olyan diákok is, akiknek az iskolai pályafutása során olyan események is előfordultak, mint az évismétlés.

A 20 település közül kettő közigazgatási szempontból városi rangú, a többi község vagy falu. A lakóhely típusa szerint a válaszadók 32,2 százaléka városon él, míg 67,8 százalékuk falusi környezetben. Az egész mintában két esetben találoztunk városi lakóhelyű, de falusi iskolában tanuló diákkal és 12-en pedig faluról ingáznak városra. A tanulók 68,4 százaléka falusi iskolába jár, mindössze 31,6 százaléka tanul városi iskolában. A roma tanulók 80 százaléka falusi kis létszámú iskolákban, 20 százalék pedig városi iskolákban tanul. A nem roma diákok 65,8 százaléka tanul falun és 34,2 százalék városon. A térségben vannak olyan települések, ahol csak elemi osztályos iskola működik, az itt élő tanulók a szomszédos település iskolájában tanulnak.

24. Táblázat. A válaszadók oktatási intézményenkénti létszáma etnikai hovatartozás szerint (N=465)

Település/ Etnikum	Nem roma tanulók	Roma tanulók
Albis	6	1
Biharfélegyháza	23	8
Diószeg	15	18
Éradony	7	1
Érbogyoszló	16	-
Érkeserű	6	-
Érkörtvélyes	33	5
Érmihályfalva	108	8
Érsemjén	27	7
Érszöllős	10	3
Értarcsa	5	1
Gálospetri	11	4
Kiskereki	5	-
Köbölkút	11	1
Magyarkéc	5	2
Monospetri	9	3
Nagykágya	20	3
Ottomány	12	2
Szalacs	29	7
Székelyhíd	23	10
Összes tanuló	380	85

Forrás: saját szerkesztés

A települések etnikai megoszlását figyelembe véve azt tapasztaljuk, hogy olyan településeken, ahol a népszámlálási adatok szerint a térségi átlagnál magasabb a roma tanulók aránya, ott a kérdőívet kitöltők egyike sem vallotta magát romának (24. táblázat). Ennek oka lehet a roma tanulók hiányzása, a rendszertelen iskolába járása, ami előrejelezheti az atipikus tanulói útvonalat (Fehérvári 2008).

Az iskolai szegregáció a diszkriminációt tiltó 48/2002-es törvénybe ütközik, ennek ellenére, ugyan nem deklaráltan, de az óvodai és elemi oktatási szinten ez előfordul a megyében, illetve a vizsgálati térségben is. Ennek egyik oka az lehet, hogy a beiskolázási hajlandóság elősegítése céljából az oktatási intézmények a cigánytelepek közelében legyenek (Szolár 2007a). A román oktatási rendszerben az oktatási nyelv az egyetlen megadott indikátor, amely etnikai hovatartozásra vonatkozó adat. Így az előbb említett intézményekben vagy magyar, vagy román nyelven zajlik az oktatás, nem etnikai identifikáció szerint. A gimnáziumi rurális iskolák osztályai kis létszámmal működnek, sok esetben a megmaradás-felszámolás határán mozognak. Ezt a helyzetet két tényező okozza: egyrészt a roma tanulók az elemi oktatási szint után rendszerint kimaradnak, nem fejezik be a nyolc osztályt sem, másrészt pedig az etnikailag vegyes iskolákból, a szabad iskolaválasztás lehetőségét kihasználva a többségi gyerekeket a közeli kisvárosba íratják a szülők (Szolár 2007a).

Az iskolák többségében vegyes etnikai összetételű osztályok működnek, iskolán belüli szegregációval, tisztán cigány osztállyal, mindössze négy iskolában találkozunk. Több iskolában előfordul viszont, hogy a vegyes osztályokban inkább roma többségű diákok tanulnak.

A kérdőívből nyert adatokat az Érmellék hátrányos helyzetű településein lévő iskolákra nézve a 13-15 éves gyerekekre vonatkozóan teljesnek tekinthetjük, a kérdőívet kitöltő diákok kevés kivétellel megegyeznek az iskolába járó diákok számával. A kitöltés pillanatában hiányzókat az atipikus tanulói útvonalon haladó diákok képezik, akiket az iskolai lemorzsolódás jellemez. A kérdőívet kitöltők nem minden kérdésre adtak érvényes választ, ezáltal az esetszám kérdésenként eltérő lehet, amit az elemzés során külön feltüntetünk.

II.2.2. A KUTATÁS KVANTITATÍV ELEMZÉSI KERETE

A kutatás hipotéziseinek tesztelésére elsősorban a survey módszert alkalmazzuk, melyet az átfogó következtetések levonásához, a kutatási kérdések megválaszolása érdekében, kiegészítünk további kvalitatív módszerekkel is.

A kutatás a Megyei Főtanfelügyelőség, valamint az iskolák vezetőségének engedélyével történt. A tanfelügyelőségen a kérdőív román nyelvű változatának ellenőrzése után jóváhagyták a kutatás elvégzését és ezt írásban közölték. Az engedélyeztetés után vált lehetővé az iskolák felkeresése. Ezt követően a kérdőív tartalmát minden intézményben bemutattuk. Az iskolák vezetői a kérdőív áttekintését követően meggyőződtek arról, hogy a mérőeszköz garantálja a

kitöltő anonimitását és a helyi jóváhagyás után lehetővé vált a kiosztása. Szülői engedélyre így nem volt szükség. A kapcsolatfelvételben a Bihar megyei Főtanfelügyelőségről kapott iskolajegyzék volt segítségünkre, melyen szerepelt a megyei iskolák címe, az igazgató neve és elérhetősége³³.

A kapott adatokból származnak jelen dolgozat korlátai, mivel a minta torzítása adódhat abból, hogy a válaszadók azok voltak, akik rendszerint szoktak iskolába járni, és nem kerültek be azok, akik nagyon sokat hiányoznak az oktatási óráról. Így csak azoknak a tanulónak a válaszaival rendelkezünk, akik iskolába járók és alulreprezentáltak a képzésből indokolatlanul sokat hiányzó, évisméltók. Tapasztalataink szerint az adatok torzulását eredményezheti helyenként a válaszadó diákok szövegértési képessége is. Előfordult, hogy a diákok nehezen olvastak, számukra a kérdések megértése több időt igényelt. A dolgozat módszertani korlátját képezi, hogy az ebből adódó alacsony elemszám esetében statisztikailag szignifikáns összefüggések nehezebben állapíthatók meg.

Kutatási kérdéseink, hipotéziseink megalapozását az elméleti keret mellett, meta analitikus kitekintés is segíti, amely során a témával kapcsolatos hasonló kutatások eredményeit ismertetjük a továbbtanulásra ható tényezők bemutatása során (Z. Csata 2004, 2005, 2014; Imre 2002, 2010b; Lannert 1998, 2004a; Papp Z. 2010a, 2012b, 2014c). Itt tárjuk fel az etnicitás és a különböző szintű társadalmi tényezők kapcsolatát a kisebbségi oktatás mentén. Olyan kutatásokat mutatunk be, amelyben a családi mikrovilág etnikai sajátosságai rajzolódnak ki a továbbtanulási aspiráció összefüggésében.

Disszertációnk célja a továbbtanulási szándék megismerésén túl, a szándékot alakító hatások magyarázata is. Hipotéziseinkben a továbbtanulási döntés és a döntést befolyásoló tényezők változói közötti kapcsolatokról fogalmazunk meg valamilyen megállapítást. Annak érdekében, hogy feltételezéseink tesztelhetők legyenek változóinkat mérhető formába rendezzük. Kutatásunk során a továbbtanulás vizsgálatára három kategóriát hozunk létre: nem tervezi, bizonytalan, tervezi a továbbtanulást. Esetenként a továbbtanulás mérését a szintek mentén is elvégezzük: szakiskolai és szakközépiskolai szint, illetve líceumi, gimnáziumi szint. A családi háttér társadalmi- gazdasági státusának vizsgálatát a szülők iskolai végzettségének dimenziója, illetve az objektív anyagi jólét dimenziói, mint lakás tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltsége mentén ragadjuk meg. Az iskolai eredményesség mérése szubjektív önértékelésen

³³ Ezúton szeretnénk megköszönni Kéry Hajnal főtanfelügyelő helyettes és Zsigó Tamás oktatási tanácsadó segítségét.

alapszik a tanulmányi jegyek és az óralátogatási szokások alapján. Dolgozatunkban túlkorosnak azt a tanulót tekintjük, aki 15 év feletti és legalább egyszer évet ismételt. A lemorzsolódást, mint eseményt tekintjük, amelynek meghatározható időpontja van, iskolai osztályhoz kötötten történik. Az oktatási rendszer szempontjából a lemorzsolódást az osztályismétlés mentén vizsgáljuk. A kutatása szempontjából azokat a diákokat soroljuk ebbe a csoportba tartozónak, aki legalább egyszer évet ismételték és ezáltal lemaradt az iskola elkezdéséhez képest osztályközösségétől, átkerült másik osztályba, vagy kimaradt az oktatásból. A lemorzsolódók státusát pedig nem, életkor és etnikai hovatartozás alapján elemezzük.

Dolgozatunkban az identitás központi helyet foglal el, ennek megállapítására az önbesorolás és külső besorolás módszereit alkalmazzuk. Mintánkat így két kategóriába rendezzük roma, akik a magyar cigány tanulók, valamint a nem roma tanulók, akik magyar, helyenként vegyes (román- magyar) családi környezetből jövő tanulók.

A hátrányos helyzet úgy családi, mint települési szinten megjelenik a vizsgált tanulók esetében, amelynek a vizsgálatára a települések jellege, a család anyagi helyzete, a szülők iskolázottsága, valamint a szocializációs mechanizmusok mentén kerül sor.

II.2.2.1. A kutatás kérdései

Kutatásunk fő kérdései, hogy a mindenkire ható hátrányok összeadódása mellett, mi magyarázza a magasabb szintű iskolai útvonal választását és milyen tényezők vannak az atipikus, alacsony szintű oktatási útvonal hátterében, mi jellemző azokra, akik határozottak továbbtanulási szándékaikat illetően, milyen különbségek jelennek meg a bizonytalanok, illetve az oktatásból kimaradók között. Kutatásunk a továbbtanulási szándék vizsgálatát célozza meg, értelmezve azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak erre a folyamatra.

Vizsgálatunk során az alábbi kérdésekre keressük a választ:

1. A továbbtanulási döntés mögött egyéni, családi, intézményi és társadalmi tényezők állnak, ezért arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen a kutatási térségben tanuló diákok társadalmi helyzete, ezek a tényezők milyen összefüggést mutatnak az iskolai eredményességgel ezáltal a továbbtanulással, illetve az eredménytelenség milyen formában képezi a továbbtanulás akadályát.
2. A kutatásunk kisebbségi aspektusából adódóan arra is választ szeretnénk kapni, hogy a továbbtanulási aspirációknak az etnicitással összefüggő tényezői milyen szerepet töltenek be a döntéshozatalban. A kutatási célcsoportot magyar és magyar cigány általános

iskolások alkotják, ezért vizsgálni kívánjuk, hogy a továbbtanulási szándék hogyan alakul a roma és nem roma tanulók esetében, milyen képzési formát választanak a magyar és magyar cigány tanulók.

3. A továbbtanulási döntést alakító tényezőket feltáró kutatási eredmények (Z. Csata 2014; Imre 2002; Imre–Lannert 2000; Lannert 1998; Papp Z. 2014a) alapján megállapíthatjuk, hogy a családi háttér, a település jellege, az anyagi háttér, a különböző szocializációs szintek, az iskolai eredményesség a leggyakrabban elemzett paraméterek. Ezek hatására születik meg a továbbtanulási döntés. Kutatásunk célja az is, hogy megválaszolja arra vonatkozó kérdésünket, hogy az általánosan mindenkire jellemző hátrányok mellett, milyen hatások teszik mégis differenciálttá a döntési pontba érve a választást.
4. Az iskolai eredményesség a továbbtanulási döntés alapja. Az eredménytelenség fékezőerő, a továbbtanulás nem minden fiatal számára jelent elérendő célt. Kutatásunk során kíváncsiak vagyunk arra is, hogy az évisméltés, a lemorzsolódás milyen mértékben jellemző a kutatási intézmények tanulóira.

II.2.2.2. A kutatás hipotézisei

A kérdőíves vizsgálat alapján áttekintjük a középfokú továbbtanulási döntés szociológiai magyarázatait, a társadalmi háttér hatásait a különböző tényezők megnevezésével. Alapfeltételezésünk, hogy nemcsak a területi és családi hátrányok jelennek meg a döntési mechanizmusokra hatást gyakorló elemek között, hanem az elsődleges és másodlagos szocializációs szintér mellett a harmadlagos és negyedleges közegek hatása, valamint a társadalmi adottságokból származó különbségek is. A szakirodalom és az eddigi kutatási eredmények alapján a következő hipotéziseket fogalmazzuk meg:

1. A továbbtanulási döntést a családi háttér szocio-ökonómiai változói mentén vizsgáljuk meg (Z. Csata 2005, 2014; Kozma 1996, 2005; Meleg 2009). A szülők többsége alacsony iskolai végzettséggel és bizonytalan, alacsony státusú munkaerő-piaci helyzettel rendelkezik, mely szintén azt eredményezi, hogy a tanulók is ezen minták alapján választanak. Hasonlóképpen, a családi mintát követve, a tanulók törekvései is azt jelzik, hogy választásuk nem vezet magasabb képzettséghez, nem is céloznak meg magas kvalifikálást, hanem olyan tanulási útvonalat és szakmát választanak, amelyhez térségi szinten elérhető, reális hozzáférésük van. Ám ez egyben olyan munkaerő-piaci pozíciót tesz lehetővé, mellyel csupán alacsony bérezést és kedvezőtlenebb

társadalmi státust szerezhettek meg. **Feltételezzük tehát, hogy az általánosan, mindenkire ható területi hátrányos helyzetből adódóan, a hetedik és nyolcadik osztályos tanulók továbbtanulási szándékát a családi háttér tényezői bizonytalanná teszik. Mindezek mellett az etnikai hovatartozás, a nemi sajátosságok és a lakóhelyi környezet jellege is hozzájárul a továbbtanulási terv alakításához.**

2. A továbbtanulási ambíciót a mikrokörnyezet mellett az oktatási rendszer sajátosságai is alakítják. Ez utóbbi tényezők között szerepel az iskolai eredményesség és a nyelvi kompetenciák szintje is (F. Albert és mtsai. 2001; Imre 2002, 2003a; Liskó 1997). Emellett, arra is tekintettel vagyunk, hogy a továbbtanulásra vonatkozó döntés egy dinamikus folyamat eredménye, melyet az iskolai osztály, az életszakasz is befolyásol. A kisebbségi oktatásban tanuló diákok iskolai szint váltását ezzel párhuzamosan a nyelvi kompetenciák is meghatározzák. A vizsgált térségben a továbbtanulási lehetőségek a román nyelv ismeretének hiánya miatt is korlátozottak, hiszen szintváltáskor a tanulók csupán azon oktatási intézmények kínálatából választhatnak, amelyek a számukra hozzáférhető oktatási nyelven szerveznek képzést. **Feltételezzük, hogy az iskolai osztály (VII. vagy VIII. osztály), az iskolai eredményesség és a román nyelvi kompetenciák okán válik a diákok választása bizonytalanná, a határozott továbbtanulók esetében pedig a tisztán kisebbségi tanulói útvonal lesz jellemzővé.**

3. A társadalmi beilleszkedést a szocio-kulturális környezet szocializációs ágensei teszik lehetővé az egyén számára. Ez a tanulási folyamat több szocializációs szinten megy végbe: kezdetben a családban, majd az iskola és kortárs csoportok szintjén, illetve napjainkban már a kommunikációs csatornák is részei a folyamatnak (Giddens 2008; Giesecke 2003; Nagy–Trencsényi 2012). E négy szocializációs ágens sikere az iskolai teljesítménnyel és eredményességgel van szoros összefüggésben. Az eredményességnek iskolai vonatkozásai (az osztályzatok) mellett vannak szociális jegyei is (például: kimaradás, évismétlés stb.) (Lannert 2006). Az iskolai eredményesség alacsony foka (bukás, évismételés, tanulmányi kudarcokkal együtt járó magatartási problémák úgy, mint igazolatlan hiányzások, iskolai konfliktusok stb.) bizonyos tanulók esetében a tanulói útvonal végét jelzik, ők kimaradnak az általános iskola után következő oktatási szintből, iskolázottságuk ezen a szinten megreked (F. Albert és mtsai. 2001; Z. Csata 2014; Imre 2002; Papp Z. 2012b, 2014b). Azok a tanulók, akik ilyen jellegű kudarcot szenvednek, az általános iskolában atipikus tanulói útvonalat járnak be, az oktatási útvonal átmeneti pontjaihoz érve pedig nem a továbbtanulás lehetőségét választják, jellemzően ők ezen a ponton ki is maradnak az oktatási rendszerből. Az egyéni kudarcon túl mindez a teljes

szociokulturális rendszer sikertelenségét is tükrözi, mivel ezek nem biztosítanak elegendő motivációt a továbbtanuláshoz, ezzel pedig a kimaradók társadalmi kirekesztődése megismétlődik. Ha egy gyerek mögött nincs támogató, ösztönző család, szocializációs hátrányba kerül társaihoz képest, ezt a hátrányt tovább viszi a következő szocializációs szintekre is (Giesecke 2003; Illyés 2000; Nagy–Trencsényi 2012). A továbbtanulási szándékot és a megcélzott tanulmányi szintet az egyéni tényezőkön túl, mint amilyen a tanulói attitűd és az értékrend, a szocializációs közegek tartalmassága, az ezekben tapasztalt interakciók gyakorisága is befolyásolja. **Feltételezzük, hogy továbbtanulási terveiket azon tanulók tudják határozottabban megfogalmazni, akik intenzívebb kapcsolatokat tudtak kialakítani a megjelölt négy szocializációs közegben. Azon tanulók, akik nem tervezik a továbbtanulást a szocializációs közegekben is eredménytelenebbek.**

II.2.2.3. Az alkalmazott kérdőív bemutatása

A kérdőív kialakításakor egyaránt figyelünk a tartalmi kritérium és a fogalmi érvényesség betartására. Kérdéseink több téma köré csoportosíthatók, úgy, mint: demográfiai adatok, oktatási előzmények, iskolai eredményesség, tanulási útvonalak, továbbtanulás, az identitás és kettős identitás, nyelvi kompetenciák, a családi háttér jellemzői, szocializációs kapcsolatok, akadémiai- és munkaérték, a tanulási attitűdök. A kérdőívben összesen 43 kérdés szerepel (a kérdőív megtalálható a 7.sz. mellékletben). A kérdőív zárt, illetve nyílt kérdéseket tartalmaz. Az egyetértés mértékére négyfokú és háromfokú skálázási technikát alkalmazunk. Az alkalmazott eszköz saját szerkesztésű kérdőív, melyben más kutatások kérdőívét adaptálva alkalmaztuk³⁴. A demográfiai adatok, a továbbtanulással és egyéni tanulástörténettel kapcsolatos területek feltárására saját megfogalmazású kérdéseket használunk. A diákok társadalmi státusát több, a továbbtanulás szempontjából relevánsnak ismert dimenzióból is megközelítjük, illetve olyan itemeket használunk fel, amelyeket országos, reprezentatív kutatások során is lekérdeztek, leteszteltek. Az adatok feldolgozása SPSS 23.0 statisztikai program használatával történt.

³⁴ Kérdőívünk összeállításához a következő kutatások kérdőiveit adaptáltuk: A HERD kutatás “*Higher Education for Social Cohesion - Cooperative Research and Development in a Cross-border Area*” című, a Magyarország-Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program által finanszírozott pályázat keretében készült (HURO/0901/253/2.2.2.); Mozaik 2001: Magyar fiatalok a Kárpát-medencében.

A vizsgálat dimenziói

A kérdőív dimenzióit eddigi kutatások alapján úgy határozzuk meg, hogy összefüggést kapjunk az identitás, a hátrányos helyzet és a szocializációs kapcsolatok mentén a továbbtanulási döntést alakító faktorokról.

- A kérdőív bevezető kérdése demográfiai adatokra kérdez rá, azzal a céllal, hogy a válaszadókról pontos adatokat gyűjtsünk, mint nem, etnikum, életkor, lakóhely szerinti eloszlás.
- A kérdőív első dimenziója a formális oktatásban való részvételre vonatkozik, az óvodai oktatásra és elemi iskolába járásra. Az oktatási előmenetel az iskolai útvonal kisebbségi jellegéről szolgáltat adatokat.
- A második dimenzió az iskolai eredményesség mérését szolgálja az alábbi témakörökre vonatkozó kérdések révén: az óralátogatás gyakorisága, a felkészülés időtartama, osztályismétlések száma és oka, az iskolai teljesítmény szubjektív mutatói, nem formális oktatási tevékenységek.
- A következő kérdéscsoport a továbbtanulási terveket tárja fel.
- Ezt követi a nemzeti és a vallási identitásra vonatkozó kérdések dimenziója: etnikai önbesorolás, külső vélemények szerint identifikáció, a szülők etnikai hovatartozása, felekezeti hovatartozás.
- A következő dimenzióval a nyelvi készségek és kompetenciák meglétére vagy hiányára kérdezzük rá.
- Egy további kérdéscsoport a családi háttérrel tárja fel, ide tartozik a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és munkaerő-piaci státusa, valamint a szubjektív és objektív anyagi helyzet mutatói.
- A szocializációs közegekben kialakított kapcsolatok intenzitását a négy szocializációs ágens mentén térképeztük fel: az internet használatra, a kortárs csoportok kapcsolataira, valamint a szülővel, illetve a tanárokkal való kapcsolat intenzitására kérdezzük rá.
- Ezt követi az értékpreferenciák és tanulói attitűdök mérése, a tanulási és a munkaértékekre vonatkozó dimenzió mentén.
- A kérdőív utolsó kérdése a családszerkezetre vonatkozik, az egy háztartásban élő családtagok szociodemográfiai adataira kérdez rá.

A fenti dimenziókban feltett kérdéseinkkel keresünk választ a továbbtanulási aspirációt alakító tényezők minőségére a vizsgált populáció körében. A kutatási kérdések operacionalizálása során arra törekszünk, hogy gyerekek számára érthető, megkérdendhető skálát hozzunk létre.

Az alkalmazott elemzési eljárások között a leíró statisztikák mellett szerepel a keresztábra elemzés, a korreláció, a főkomponens elemzés és a multinomiális logisztikus regresszió elemzés. Az alkalmazott skálák megbízhatóságát a belső érvényességét mutató Cronbach-féle alfa kiszámolásával is ellenőriztük. A szignifikancia szint, ahol ezt külön nem jelöltük 0,05-ös szintű. Főkomponens elemzés előtt leteszteltük az elemzésekbe bevont skálák reliabilitását és minden skála esetében 0,700 fölötti értéket találtunk, ami a skálák megbízhatóságát jelöli.

II.3. A KVANTITATÍV KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

Az eredmények bemutatását tartalmazó fejezetet négy rész alkotja. Az első részben a válaszadók szociodemográfiai háttérét vizsgáljuk: nem, életkor, etnikai hovatartozás, vallás szerinti megoszlását, valamint társadalmi háttérét. A második részben a kutatásba bekerült általános iskolások továbbtanulási döntését és a döntés etnikai sajátosságait mutatjuk be. A harmadik rész a kutatás hipotéziseinek tesztelését tartalmazza. Fejezetünket a mennyiségi kutatás áttekintésével zárjuk a hipotézisek sorrendjében.

II.3.1. A VÁLASZADÓK ÉS A KIBOCSÁTÓ CSALÁDOK FŐBB JELLEMZŐINEK ÁLTALÁNOS BEMUTATÁSA - LEÍRÓ STATISZTIKÁK

A kibocsátó család társadalmi státusa meghatározza a fiatal iskolai életútjának alakulását, mely állítást kutatási eredmények sora igazolja (Bernáth 2016; Z. Csata 2004; Z. Csata–Dániel 2005; Goldthorpe 1996; Lannert 1998; Liskó 2006). Az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státus mögött valószínűleg alacsony iskolai végzettség és alacsony presztízsű munka áll. Azok a tanulók, akik alacsonyabb státusú családból származnak a tanuláshoz kisebb értéket tulajdonítanak. A továbbtanulási szándékot a tanulmányi eredmények jelentős mértékben meghatározzák. Az iskolai eredményesség sem függetleníthető a családi háttértől, azon belül a szülők iskolai végzettségétől (Lannert 2004).

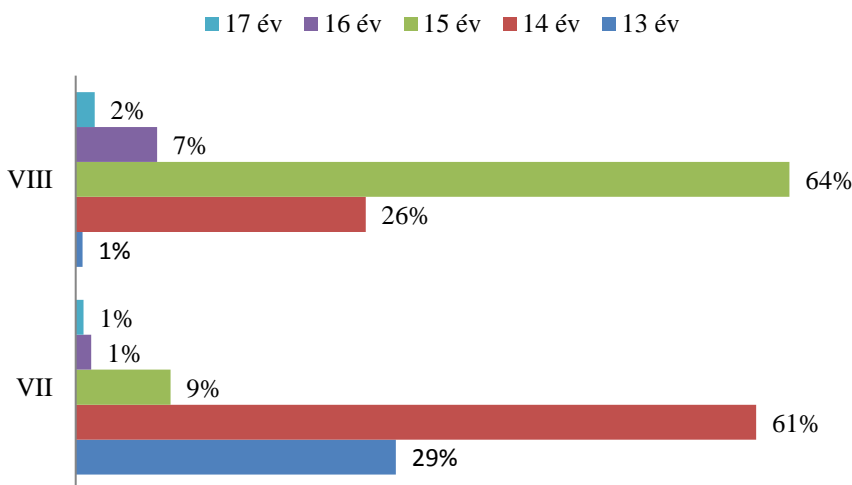
A továbbiakban a válaszadók szociodemográfiai háttérének bemutatása következik.

II.3.1.1. Életkor és identitás szerinti eloszlás

A mérőeszköz bevezető kérdéssora a demográfiai adatgyűjtést szolgálja. A válaszadó életkorára, nemére, lakóhelyére, valamint iskolai adatokra, mint iskola neve, osztály kérdezzük rá. A mérések szolgáltatott információk szerint a 465 válaszadó 49,5 százaléka férfi, 50,5 százaléka nő. A válaszadók 1998-2002 között született 13-17 év közötti fiatalok, átlagéletkoruk 14,27 év. A nem roma tanulók átlagéletkora 14,19 év, a roma gyerekeké pedig 14,35 év. Bár nincs jelentős különbség, de ha minimum és maximum életkorokat nézzük, akkor a roma tanulók életkor tekintetében többen vannak mind az alacsony, mind a magasabb életkorúak között. Ez a tény azt erősíti, hogy az adott osztályokban már előfordul a társainál korosabb tanuló, illetve, hogy a fiatalabbak még a koruknak megfelelő, hetedik osztályban tanulnak.

A válaszadók 60,3 százaléka, 287-en hetedik, 39,7 százalékuk, 178-an pedig nyolcadik osztályosok. Az életkor és az iskolai osztályok szerinti megoszlást az alábbi ábra szemlélteti:

4. Ábra. A válaszadók életkor és iskolai osztály szerinti megoszlása
(%, N=465)



Forrás: saját szerkesztés³⁵.

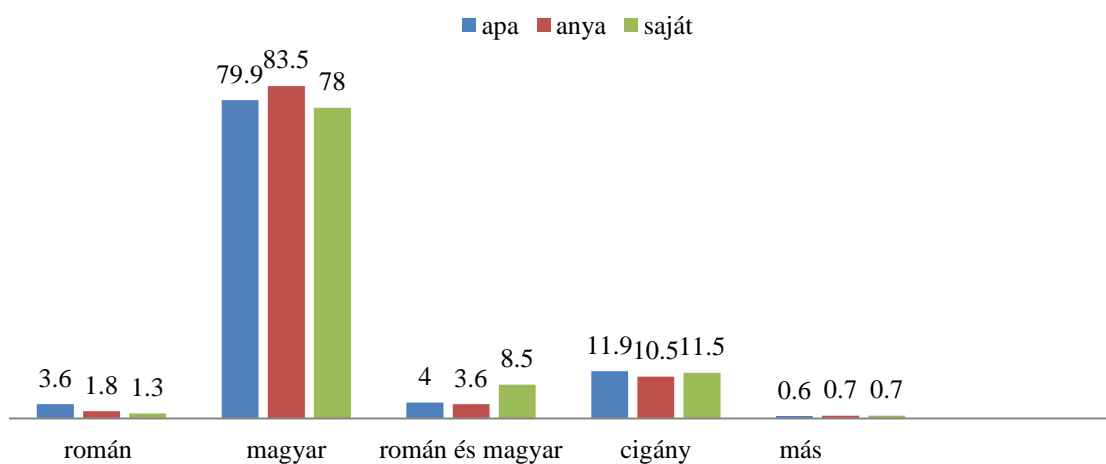
A mintába bekerült 13 évesek hatévesen kezdték el az iskolát, a román tanügyi törvény erre lehetőséget ad, az iskolakezdési kort 6 és 7 éves kor között szabja meg. Az életkor szerinti eloszlás alapján a nyolcadikos tanulók 9 százaléka, míg a hetedikesek 11 százaléka túlkoros. A kritikus pont az általános iskolai képzésben a hetedik osztály. Ez az adat arra utalhat, hogy a hetedik osztály után előfordul a lemorzsolódás, a túlkoros tanulók közül kevesebben kezdik el a

³⁵ Az ábrák saját szerkesztésűek. A továbbiakban csak az ettől eltérő ábrák esetén tüntetjük fel a forrást.

nyolcadik osztályt. A túlkorosság a lemorzsolódás előjele, a válaszadók közül ők lehetnek az évismétlők. A túlkoros tanulót a 15 évnél idősebb és legalább egyszer ismétlő diákok jelentik, esetünkben a lemorzsolódást pedig adott osztályból való kimaradásként értelmezzük.

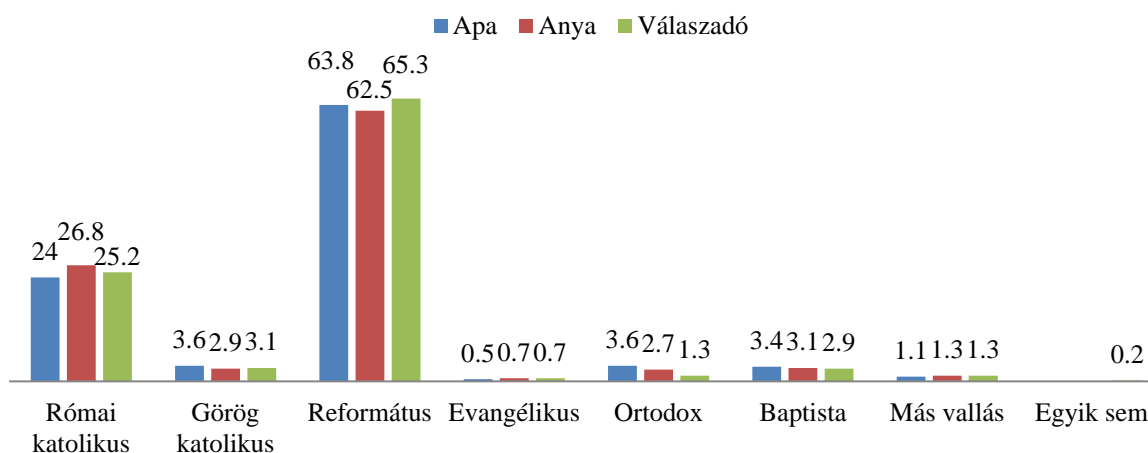
A válaszadók túlnyomó többsége (78 százalék) magyar etnikumúnak vallja magát és magyar családból is származik, közel 12 százalékuk önbesorolás alapján cigány etnikumú, közel 9 százalékuk vegyes - azaz román és magyar - etnikumúnak, a fennmaradó közel 2 százalék pedig más etnikai hovatartozást jelölt meg (5. ábra). A heteroidentifikáció alapján a roma tanulók aránya ennél magasabb arányú, 18,3 százalék. A más etnikai hovatartozásra adott válasz mögött a tanulók nemzetiségi meghatározásának a fogalmi hiányosságai húzódnak meg. A szülők nemzetiségi hovatartozása egyezést mutat a gyerekek válaszaival.

5. Ábra. A válaszadók és szülei etnikai hovatartozása
(%, N=465)



A vallás meghatározó identitási elem. A válaszadók döntő többsége református vallású, mintegy egynegyedük római katolikus, ezt követően pedig 3-3 százalékuk görög katolikus, ill. baptista és ortodox vallásúak, alig egy százalékuk más vallású, az evangélikusok aránya 1 százalékpont alatti (6. ábra).

6. Ábra. Vallási hovatartozás
(%, N=465)

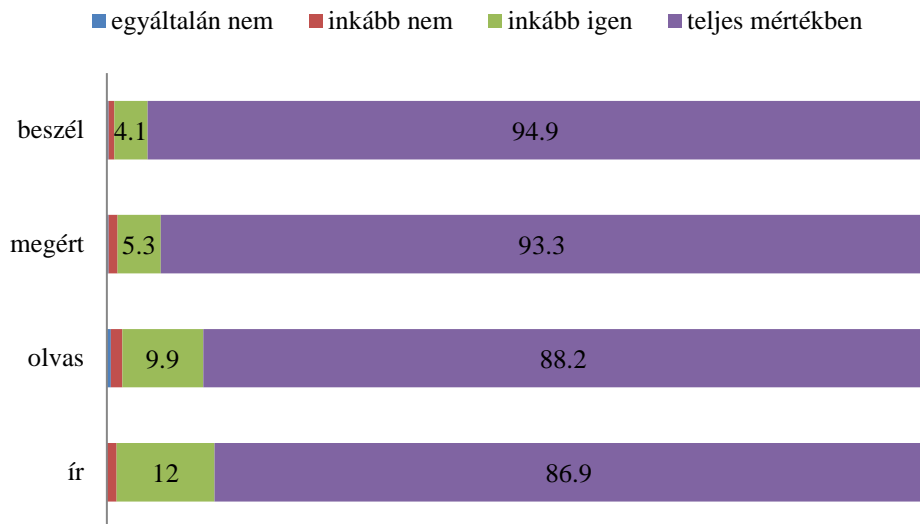


Vallásosság tekintetében megfigyelhető, hogy a válaszadók döntő többsége esetében homogám felekezeti hovatartozásról beszélhetünk, ám az eltérő vallást gyakorló szülők esetében a gyerekek inkább az anya vallását követik. Például a római katolikus válaszadók 85 százaléka esetében mindkét szülő római katolikus, 14 százalékuk esetében az anya református; 22 százalékuk esetében a gyerekek nem a református apa, hanem a római katolikus anya vallását követik. A vallási hovatartozás az identitási besoroláshoz tartozik.

Ha az otthon megtanult nyelvet vesszük alapul az identitás meghatározására, azt tapasztaljuk, hogy a döntő többség számára a magyar nyelv volt a legelőször beszélt nyelv. A megkérdezettek 98 százaléka a magyar nyelvet tanulta meg először, ezt használta legtöbbit az iskolás évei előtt, és alig 2 százalék azok aránya, akik a románt és a magyart párhuzamosan vagy a cigány nyelvet használták először.

A válaszadók 99 százaléka a magyar nyelvet tekinti anyanyelvének. Írás-, olvasás-, megértés- és beszédképességüket illetően azonban különbségek mutatkoznak még az anyanyelv tekintetében is. A megkérdezettek 95 százaléka jelölte meg azt a válaszlehetőséget, hogy teljes mértékben beszél a magyar nyelvet, 93 százalékuk érti meg, 88 százalékuk olvas és 87 százalékuk ír ezen a szinten (7. ábra).

7. Ábra. Magyar nyelv
(%, N=465)



A magyar nyelvi kompetenciára vonatkozó adatokból arra a következtetésre jutunk, hogy a válaszadók között megjelenik a funkcionális analfabetizmus is, csekély mértékben ugyan, de vannak olyanok, akik egyáltalán/inkább nem tudnak olvasni (1,9 százalék), valamint 1,1 százaléknak az írás is problémát jelent. A terepen szerzett tapasztalataink által is megerősítést nyer előbbi feltevésünk. Néhány esetben a kérdőív kitöltése segítséggel történt, akkor, ha a kitöltés nagyon lassan, bizonytalanul zajlott, a kérdezőbiztos felolvasta a kérdéseket.

Az etnikai megoszlás a kutatás teljes mintájára nézve a következőképpen alakul: 18,3 százalék a magyar cigány tanulók aránya és 81,7 százalék a nem roma tanulóké. Minden tanuló magyar nyelvű oktatásban tanul.

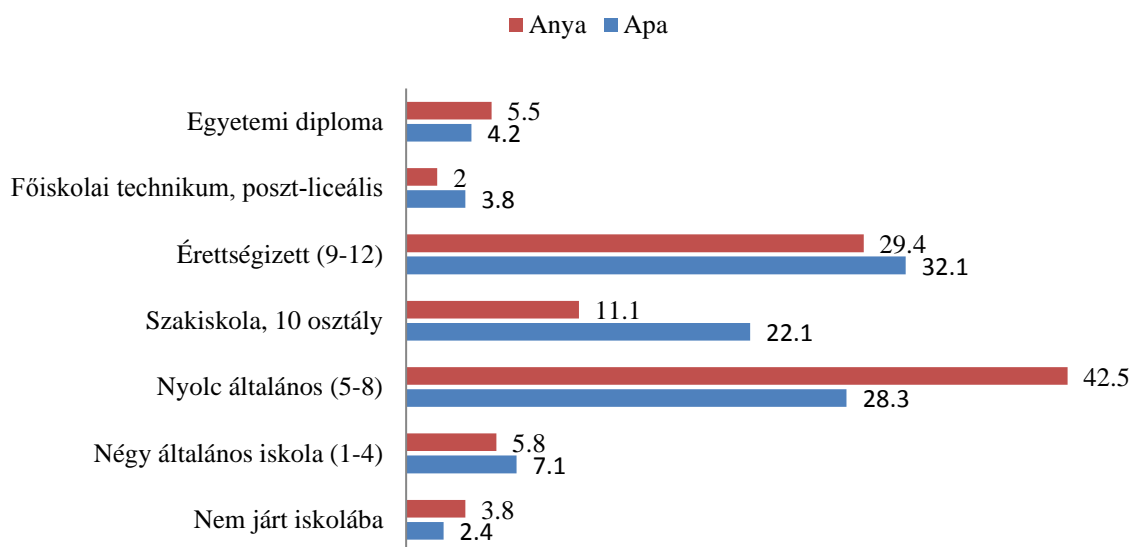
II.3.1.2. A szülők iskolázottsága

A diákok társadalmi összetételének leírására a szülői háttér iskolai végzettsége és foglalkoztatottsága a leginkább alkalmazott mérési dimenzió. Ezek az adatok viszonylag könnyen mérhetők. Kutatásunk során ezekről az adatokról a diákok válaszai alapján gyűjtöttünk információt, ami esetenként okozhat mérési pontatlanságot, mivel a gyerekek szubjektív tudással rendelkeznek szüleik végzettségéről. A kapott adatokat összevetve a régió lakosságának iskolázottsági adataival nem tapasztalunk eltérést. Vizsgálatunk adatai végzettség és aktivitás szerint a következő szülői társadalmat írják le.

Az apák átlagéletkora 41,4 év, az anyáké pedig 38,21 év. A legfiatalabb apák 30 évesek, a legidősebbek 67 évesek, a legtöbben pedig 40 évesek. Az anyák közül a legfiatalabbak 26 évesek, a legidősebbek 56 évesek, a leggyakrabban előforduló életkor pedig hasonlóképpen a 40 év. A roma apák átlagéletkora 38,1 év, a leggyakoribb a 36 éves kor, ami fiatalabb korösszetételre utal, mint a nem roma apáké. A roma anyák átlagéletkora 36,03 év, a leggyakoribb a 33 év. Az életkori sajátosságok arra utalnak, hogy a romák korábban válnak szülőkké, mint a nem roma szülők, a gyermekvállalás fiatalabb korban történik.

A válaszadók szülei jellemzően az alapfokú képzési szintig jutottak el, a nyolc általánost az apák 28,3 százaléka és az anyák 42,5 százaléka végezte el (8. ábra). Az apák 22,1 százaléka, az anyák 11,1 százaléka végzett szakiskolát, érettségit pedig a szülők egyharmada (az apák 32,1, az anyák 29,4 százaléka) szerzett. Felsőfokú végzettséggel a szülők alig 5 százaléka rendelkezik (az anyák 5,5, az apák 4,2 százaléka). Az anyák 3,8 százaléka egyáltalán nem járt iskolába, 5,8 százalékuk pedig a négy általánost végezte el, hasonlóképp, az apák közel 10 százaléka egyáltalán vagy kevesebb, mint 4 évig járt iskolába.

8. Ábra. Szülők iskolai végzettsége
(%, N=452)



A szülők végzettsége között eltérés mutatkozik abban, hogy az anyák között több a legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya, mint az apák körében. A szakiskolai végzettség megszerzésére több apának volt lehetősége, mint az anyáknak. Ennek magyarázata lehet az, hogy a térségben működő középfokú iskolák inkább olyan szakmát tanítottak, amelyek jellegzetesen a fiúk preferenciáinak feleltek meg, míg a lányoknak nem volt szakmatanulási lehetőségük.

A jelenség magyarázata lehet az is, hogy a lányoknak elég volt az alapfokú végzettség, az a szemléte dominált, hogy a fiúk tanuljanak tovább, ha képesek rá, aki pedig nem, az már az alapképzésből is kimaradt és dolgozni kezdett.

A továbbtanulást a családi háttér jelentősen befolyásolja, nem mindegy, hogy a szülők milyen végzettséggel rendelkeznek. A továbbiakban a keresztábra elemzés alapján a szülők iskolai végzettségét ismertetjük, etnikai megoszlás szerint. A roma származású apák (N=73) közül 61 főnek nincs befejezett iskolája vagy az nagyon alacsony, 9 fő rendelkezik középfokú végzettséggel és 3 fő felsőfokúval. A nem roma apák (N=368) esetében kedvezőbbek az arányok, 54,1 százalék alacsonyan iskolázott, 41,6 százalék középfokú iskolát végzett és 4,3 százalék járt egyetemre vagy főiskolára. A teljes mintára nézve (N=441) az apák 59,9 százaléka tartozik az alacsony iskolai végzettségű csoportba.

Hasonló elemzési eljárás eredményeként megállapíthatjuk, hogy az anyák iskolázottsága alacsonyabb szintű, mint a mintába bekerült apáké. Alacsony iskolázottsággal rendelkezik az anyák teljes mintájának (N=435) 52,1 százaléka, középszintű képzési programban tanult 40,5 százalék és 5,5 százalék a felsőfokú végzettségű anyák aránya. Etnikai lebontásban is azt tapasztaljuk, hogy mind a roma anyák, mind a nem roma anyák alacsonyabb iskolai szintet értek el. A roma anyák (N=64) csoportjába 59 fő alacsonyan iskolázott, 2 fő járt középiskolába és 3 fő rendelkezik felsőfokú végzettséggel. A nem roma anyák (N=371) teljes mintájának 56,3 százaléka alig iskolázott, 37,7 százaléka középszintű végzettségű és 5,9 százalék járt felsőfokú képzésre. Az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy a roma diákok körülbelül 30 százalékkal kevesebben kerülnek be a középfokú oktatásba, csakúgy, mint annak idején a szüleik, ahol szintén ez az arány tapasztalható. A válaszadó roma gyerekek között felülreprezentáltak a térség adataihoz viszonyítva, a magasabb végzettséggel rendelkező szülők, ami arra utal, hogy a végzettség pozitív módon alakítja a gyerekek iskolába járási szokásait, ők motiváltabbak az iskolai jelenlétre.

A fentiekben bemutatott eredmények hatását az oktatási rendszer szintjén az iskolai kompozíció fogalmán keresztül is megragadhatjuk. Az iskolai kompozíció mutatója az iskola státusát befolyásolja és a diákok társadalmi összetétele alapján számolható ki, a szülők végzettségének függvényében, ami alapján az iskolákat magas, átlagos és alacsony kompozíciójú kategóriákba lehet sorolni. (Bacskai 2015). A szülők végzettségét négy kategóriába rendezve a kutatásban szereplő gyerekek szüleinek iskolai végzettsége a következőképpen alakul (25. táblázat).

25. Táblázat. Szülők iskolai végzettsége
(%, N=452)

Végzettség	Apa	Anya
Legfeljebb alapfok	37,8	52
Szakiskola	22,1	11,1
Érettségi	35,9	31,4
Felsőfokú oklevél	4,2	5,5

A szülők végzettségére leginkább az alacsony szint a jellemző. Az anyák végzettsége polarizáltabb az apákéhoz képest. Az anyák az alsó, legfeljebb alapfokkal rendelkező és a felső, diplomával rendelkező szegmensben is többen vannak. Az apák végzettsége harmonikusabb megoszlású, 38 százalékuk legfeljebb nyolc osztályt végzett, 22 százalékuk szakiskolát, 36 százalékuk érettségi oklevéllel, 4 százalékuk pedig felsőfokú oklevéllel rendelkezik. A jelenség magyarázata az lehet, hogy a rosszabb tanuló apák a szakiskolai képzésben találtak megfelelő szakot, míg az anyák számára az oktatási rendszer kevésbé kínált elfogadható szakmát. A hagyományos női minták érvényesülnek ebben az esetben is, a rossz tanuló anyák inkább kimaradtak, lezárták tanulmányaikat az általános iskolai szinten, a jó tanuló nők pedig elmentek a térségből. Azokat az iskolákat, ahol a diplomás szülők aránya 10 százalék alatt marad, alacsony státusú iskolai kompozíció jellemzi. A mintába bekerült iskolákra ez jellemző, az iskolai kompozíció származási család alapján alacsony státusra utal. Ez a hátránytényező minden tanulóra hatással van, az oktatás színvonala, minősége magán hordozza ennek a jegyeit. Az alacsony iskolai kompozíció a továbbtanulási tervet elbizonytalaníthatja.

A szülők végzettsége nemcsak a családi háttér, de az iskolai közösség státusát is meghatározza. A továbbtanulási tervek alakulásának vizsgálatára létrehozzuk a szülők végzettségének a homogámiai indexét, úgy, hogy három kategóriába rendezzük a végzettségeket: azonos végzettség, ahol mindkettő egyforma, apa magasabb, anya magasabb végzettségű (26. táblázat). A mintába bekerült szülők végzettségére az egyezés a legjellemzőbb. A homogámia index alapján a továbbtanulási döntésről megállapíthatjuk, hogy abban az esetben, ha az apa végzettsége (N= 142) a magasabb, inkább a továbbtanulás tervezése a jellemző (54.2 százalék), az egyforma végzettségű (N= 211) szülői háttérrel rendelkező választók esetében a bizonytalanok és a kimaradók aránya meghaladja a tervezők arányát (47,4 százalék). Az apa magasabb iskolai végzettsége ösztönzőbben hat a továbbtanulás tervezésére, határozottabbá teszi azt. Az azonos végzettséggel rendelkező szülők gyermekei között a legmagasabb a továbbtanulást nem tervezők aránya.

26. Táblázat. Összevont szülői végzettség megoszlása
(%, N= 443)

	Azonos végzettség (N=211)	Apa magasabb (N=142)	Anya magasabb (N=90)
Nem tervezi	9	4,9	8,9
Bizonytalan	43,6	40,8	40
Tervezi	47,4	54,2	51,1

A fenti adatok is igazolják, hogy az iskolai végzettség hatása komplex módon jelenik meg a szocializáció egyéni és családi vonatkozásaiban, gyakorlatilag az iskolarendszereken keresztül a társadalmi reprodukció valósul meg.

II.3.1.3. A szülők foglalkoztatottsága

Míg a kulturális tőke intézményesült állapota az iskolai végzettség, addig az anyagi tőke közvetett alakítója a szülők foglalkoztatottsága és ez a kibocsátó családot kedvező vagy kedvezőtlen státuszpozícióba helyezi.

A foglalkoztatottságukra nézve a szülőket munkaerő-piaci státusuk alapján két kategóriába soroltuk, aktív és inaktív. A szülők közül az apák 89,2 százaléka aktív, míg az anyák 68,3 százaléka tartozik ebbe a kategóriába. Az inaktívak csoportjába besoroltuk az eltartottakat is, mivel a válaszok nem adtak lehetőséget a további tagolásra.

Mindkét szülő esetében a magasabb iskolázottsággal rendelkezők azok, akik aktívak (27. táblázat) a munkaerő-piacon. Az anyák alacsony iskolázottsági szintje a foglalkoztatottságban is megjelenik, a legfeljebb nyolc osztállyal rendelkezők között nagyszámban jelenik meg az inaktív státus. Ugyancsak az anyák eltérő képzettségét mutatja a szakiskolát végzettek foglalkoztatottsága. Az anyák körében az inaktivitás jelentősen magasabb mértéke annak a következménye, hogy a háztartásbeli anyák is bekerültek. Aktívnak tekintettük azokat a szülőket, akiket a gyerekek dolgozónak jelöltek be, és inaktívnak, akiket nem dolgozónak írtak be a válaszadók.

27. Táblázat. A szülők foglalkoztatottsága az iskolai végzettség összefüggésében (%)

	Apa (N=444)		Anya (N=446)	
	Aktív	Inaktív/Eltartott	Aktív	Inaktív/Eltartott
Legfeljebb 8	30,9	6,5	20,5	16,8
Szakiskola	20,7	1,3	16,3	6,1
Érettségi	30,2	2,2	25,5	6,7
Felsőfokú oklevél	7,2	1	6,3	1,8
Összes	89	11	68,6	31,4

Az apák mintegy 11 százaléka nem dolgozik, közülük 6 százalék munkanélküli, a többi esetben más okot jelöltek meg, mint pl. a betegséget. Az anyák esetében ez az arány a válaszadók egyharmadát (31,4 százalék) teszi ki, közülük 7,7 százalék munkanélküli, mások pedig betegség, rokkantság miatt maradtak ki a munkából, vagy háztartásbeli.

A beírt foglalkozásokat négy kategóriába soroljuk: szakképzettséget nem igénylő fizikai (mezőgazdasági is), szakképzett fizikai, középfokú szellemi és felsőfokú oklevéllel végezhető foglalkozás (Mártonfi 2003). Ezek alapján rendezzük a beérkező válaszokat (28. táblázat). Az anyák foglalkozásáról a válaszadók közel húsz százaléka nem adott információt. Ez a hiányosság indokolható az anyák munkanélküliségével, illetve a háztartásbeli státusával, amit fokoz a gyerekek hiányos ismerete a szülei munkáját illetően. Ennek oka a családi kommunikációs folyamat korlátozottsága.

28. Táblázat. A szülők foglalkozásának kategóriái (%)

	Apa (N=409)	Anyá (N=350)
Szakképzettséget nem igénylő fizikai munka	67,72	78,57
Szakképzett fizikai munka	23,47	12,85
Középfokú szellemi munka	5,62	4
Felsőfokú oklevéllel végezhető munka	3,17	4,57

Az apák közül legtöbben olyan munkakörben dolgoznak, amely nem igényel magas iskolai végzettséget (leggyakoribb foglalkozások: napszámos, éjjeliőr, segédmunkás, földműves) és csak elvétve említenek olyan foglalkozásokat, amelyek betöltéséhez közép- vagy felsőfokú végzettség szükséges, mint határőr, állatorvos, mérnök.

Az anyák többsége szintén alacsony presztízsű munkahelyeken dolgozik, legtöbben mezőgazdasági dolgozóként, szezonmunkásként, napszámosként, takarítóként, könnyűipari munkásként a közeli cipőgyárban vagy varrodában. Az anyák esetében magasabb az alacsony, bizonytalan státusú munkavégzési forma.

A feketegazdaság fontos jövedelemtermelő szerepet kap a napszámos-, szezonmunkát végző szülők esetében. Az apák 19 esetben végeznek ilyen munkát, az anyák pedig 12 esetben. Az apák közül 25-en, az anyák közül 8-an földművesek, végeznek mezőgazdasági munkát, ők azok, akik mezőgazdálkodásból, kiegészítő gazdasági tevékenységből szerzik a jövedelmüket. Az anyák esetében (N=31) magas a háztartásbeliek száma. Valószínűleg közülük is többen végeznek

mezőgazdasági munkát saját gazdaságban. Ez a munkavégzési forma a családok gazdasági helyzetét bizonytalanná, kiszámíthatatlanná teszi.

Az összes válaszadó közül a szülők alig négy százaléka dolgozik felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben. Az apák esetében az így említett foglalkozások között lelkész, tanár, tanító, állatorvos, informatikus tartozik, az anyák esetében pedig gyógytornász, mérnök, tanár, szociális munkás, lelkész. A foglalkozások a végzettségekkel összecsengő arányokat mutatnak, az iskolai végzettség alacsony szintje mutatkozik meg a munkavégzési formákban.

Az esetek (N=452) többségében, 63,05 százalékban mindkét szülő aktív, a másik véglet, ahol egyik szülő sem aktív 7,75 százalékra tehető. Egy keresős a családok 29,2 százaléka. Egyszülős családszerkezettel 12 esetben (2,65 százalék) találkozunk, és itt a szülő aktív. A roma családok nagyobb része egykeresős, 49 esetben (57,6 százalék) csak az egyik szülő dolgozik, 18 esetben (21,2 százalék) egyik sem, illetve szintén 18 esetben (21,2 százalék) mindkét szülő aktív. A nem roma családok esetében kedvezőbb arányokat találunk, egyik szülő sem aktív 4,5 százalékban, egyik szülő aktív 25,2 százalékban és mindketten aktívak 70,3 százalékban.

A roma gyerekek szubjektív válaszai, amelyek a szülők identitására vonatkoznak, a roma családok összetételéről nyújtanak információt. Az almintába került 56 családra a homogám párkapcsolat a jellemző, megerősítve azt a feltételezést, hogy hagyományaikban inkább a roma identitást őrzik. A vegyes házasságok esetében az a gyakoribb, hogy az apa cigány és az anya magyar, ez 21 esetben fordul elő, a fordított eset a 5 családra jellemző. A szubjektív besorolás pontatlanságára utal az az eredmény, hogy 3 tanuló önmagát cigánynak vallotta, de szüleit magyaroknak jelölte.

A családszerkezetet csupán 78 válaszadó adta meg, 55 nem roma és 23 roma tanuló. Ezekben az esetekben a leggyakoribb a 4 tagú családszerkezet, a válaszadók több mint felének van egy testvére, 11 esetben 2 testvére van, és 13 gyerekeknek van 3 testvére. Négy, öt vagy hat testvér 4 roma család esetében fordult elő. Bár a családszerkezet és az a tény, hogy egy gyerek hányadikként születik a családban (Coleman 1998), a tanulói eredményességet befolyásolja, mivel kutatásunk során nem sikerült kellő mennyiségű információt összegyűjteni, így ezt a mutatót jelen elemzésünk során nem használjuk.

II.3.1.4. A válaszadók szubjektív és objektív anyagi helyzete

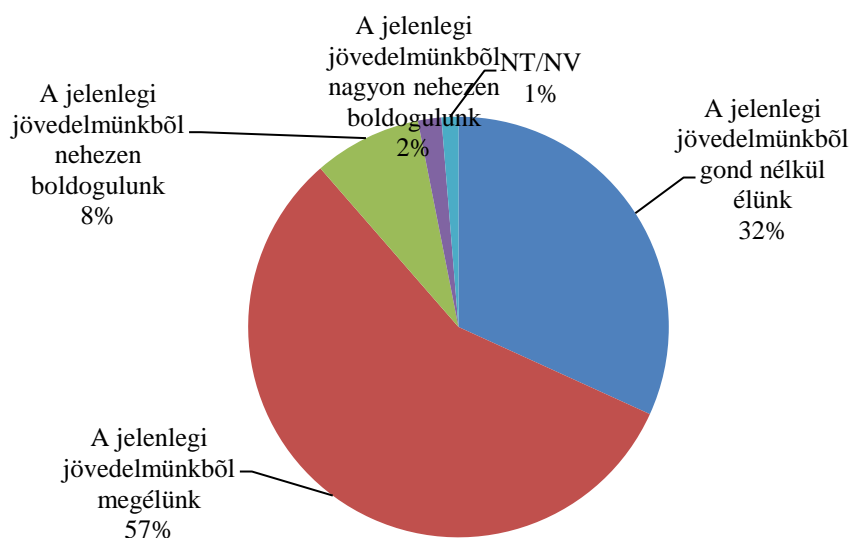
A család gazdasági állapota egyike azoknak a faktoroknak, amelyek alapján megszületik a továbbtanulási döntés, mivel az anyagi helyzet meghatározza, hogy a családok milyen

befektetésre képesek a gyerekek taníttatásával kapcsolatban. A kialakított mérőeszköz segítségével a család anyagi tőkéjének szubjektív és objektív modellezésére törekedtünk. A szubjektív jólétet az anyagi helyzettel kapcsolatos attitűdök révén, az objektív anyagi tőkét a közvetlenül ható tényezőkön keresztül (lakás komfortossága, tartós cikkekkel való ellátottság) mértünk. Az objektív anyagi jólét közvetetten a szülők aktivitásán keresztül mérhető, a szubjektív jólét a diákok saját besorolására épül. A szubjektív besorolást az ifjúságkutatások során alkalmazott kérdéssorral mérjük.

A szubjektív anyagi helyzetre vonatkozó kérdésekkel arra kerestünk magyarázatot, hogy miként érzékelik a válaszadók a saját, a családjuk és a környezetük gazdasági helyzetét. Ezt a témakört többféle kérdéssel is igyekeztünk feltárni tekintettel arra, hogy a vizsgált korosztálynak nem feltétlenül van pontos ismerete a családja anyagi helyzetéről. A válaszokból visszaigazolódni látszik azon feltevésünk, hogy bár a megkérdezettek többsége többszörösen hátrányos helyzetű közegből származik, ezeket a hátrányokat ők maguk nem érzékelik, vagy nem reflektálnak ezekre a kérdésekre, mivel nekik saját közegük a viszonyítási alap és ők abból nem lógnak ki.

A szubjektív anyagi helyzetre vonatkozó első kérdésre, melyben arra kértük a válaszadókat, hogy jelöljék be a négy válaszlehetőség közül azt, amely leginkább jellemzi a család jelenlegi jövedelmi helyzetét azt láthatjuk, hogy a válaszadók közel kétharmada úgy ítéli meg, hogy a jelenlegi jövedelmükből megélnék, egyharmaduk gond nélkül él, és csupán 8 százalékos az aránya, akik úgy látják, hogy nehezen boldogulnak, azoké pedig, akik nagyon nehezen boldogulnak 2 százalékos (9. ábra).

9. Ábra. Szubjektív anyagi jólét
(%, N=456)



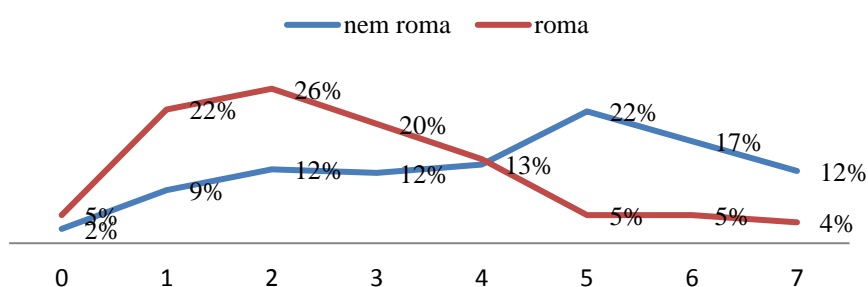
Arra a kérdésre, hogy előfordult-e már, hogy télen csak a konyhát fűtötték, vagy egy szobában fűtöttek vagy egyáltalán nem tudtak fűteni és fagyoskodtak, a válaszadók 89,6 százaléka nemmel válaszolt. Szerintük nem fordult elő ilyen, mindig fűtött lakásban laktak, 9.5 százalékuk szerint volt már rá eset, hogy csak a konyhában, vagy az egyik szobában fűtöttek és 1 százalékuk esetében olyan is volt, hogy fagyoskodtak. A roma családok esetében gyakoribb volt az, hogy kisebb-nagyobb gondot jelentett a téli fűtés, 20 százalékra tehető azok száma, ahol ilyen gondokkal küzdöttek, míg a nem roma családok 8,3 százalékának voltak ilyen problémái.

A háztartások közművesítése és felszereltsége

Az objektív anyagi helyzet mérésére a lakás felszereltségét és a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságot használjuk. A válaszadók 98,2 százaléka olyan háztartásban él, ahol van áramellátás, 83 százalékuk számára vezetékes víz is rendelkezésre áll, azonban állandó meleg vízellátás, vízőblítéses WC és szennyvízelvezető csatorna a megkérdezettek közel kétharmadának van, és csupán egyharmaduknak van központi fűtés vagy vezetékes gáz a lakásban. A lakások alapvető felszereltsége adott, de komfort fokozatuk alacsony az esetek közel 50 százalékában.

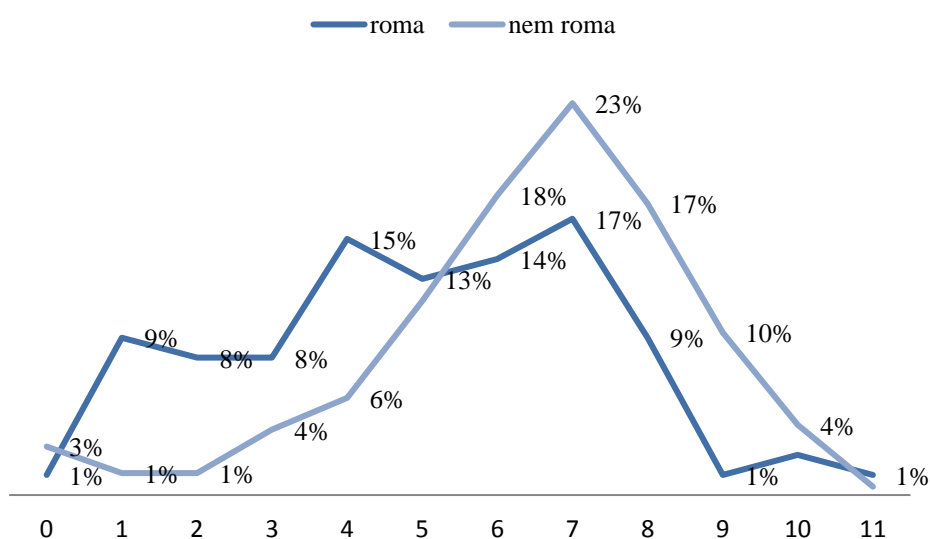
Az alábbi ábrán a háztartások felszereltségének aggregált mutatója etnikai eloszlás szerint látható. A felsoroltak között hét tartós fogyasztási cikk található, ezeket a válaszadók különböző mértékben birtokolják. Ez a helyzet etnikai vonatkozásban eltéréseket mutat. Szignifikáns kapcsolat mutatható ki a roma és nem roma válaszadók között a háztartás felszereltségét illetően: a nem roma válaszadók jelentős hányada jobb felszereltséggel rendelkező lakásban él, míg a roma válaszadók többsége rosszabb életminőséget biztosító körülmények között él. A nem roma válaszadók közül csupán 2 százalék azok aránya, akik egyet sem birtokolnak a felsoroltak közül, a romák között ez az arány 5 százalék. Ezekben az esetekben a környezeti viszonyok arra utalnak, hogy a tanulás alapkövetelményei a családban nem biztosítottak.

10. Ábra. A háztartások felszereltsége etnikai hovatartozás szerint (% , N=465)



Az anyagi háttér egyik objektív mutatója a háztartások tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottsága (10. ábra). Ebből a szempontból megfigyelhető, hogy a válaszadók 95 százalék rendelkezik saját lakással vagy családi házzal, viszont nyaralóval, hobbitelekkel alig 6,5 százalékuk rendelkezik. 80 százalékuk rendelkezik. 80 százalék azok aránya, akiknek van internet hozzáféréssel ellátott asztali számítógépe vagy laptopja, okostelefonja és mobil internete, táblagépet a válaszadók közel fele birtokol. Plazma vagy LCD TV-t a háztartások kétharmada birtokol, a válaszadók mintegy felének személyautója is van, közel 20 százalékuknak légkondicionáló berendezése is van. A mosogatógépet valószínűleg a válaszadók többsége mosógépnek olvasta, mivel feltűnően sokan, közel 40 százalékuk jelölte meg azt, hogy rendelkezik vele. A tanulási feltételek adottak a válaszadók 81,4 százaléka esetében, ők azok, akik rendelkeznek egy csendes hellyel, ahol felkészülhetnek az órákra. Szignifikáns kapcsolat mutatható ki a roma és nem roma válaszadók között a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságot illetően is: a felsorolt 11 fogyasztási cikk közül a nem roma válaszadók jelentős hányada ötnél többet fogyasztási cikket birtokol a felsorolt eszközökből, 84 százalékuk, míg a roma válaszadók között ez az arány 57 százalék. Az adatok szerint a roma családok 3 százaléka, a nem roma családok pedig egy százaléka egyetlen eszközzel sem rendelkezik.

11. Ábra. Tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság etnikai származás szerint (% , N=465)



A tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság árulkodik a családok anyagi helyzetéről, utal az oktatásba való befektetési lehetőségekre (11. ábra). A szubjektív és objektív anyagi háttérre

vonatkozó adatok markáns különbséget mutatnak roma és nem roma háztartások között. A roma közösség gazdasági helyzete jelentősen rosszabb, mint a magyar családok esetében. Az otthoni feltételek, főleg a tanulást segítő eszközök, kihatnak az iskolai teljesítményre (Z. Csata 2014), amely pedig a továbbtanulást befolyásolja. A roma tanulók jóléti mutatói előrevetítik az iskolai továbbhaladás mikéntjét, anyagi helyzetük szerint nincs lehetőség a tanulási költségek hosszú távú vállalására, emiatt iskolai részvételük ideje lerövidülhet. Minél hátrányosabb a tanulói réteg, annál alacsonyabb minőségi mutatókkal rendelkezik az iskola is, annál gyengébb az oktatás minősége, amely a továbbtanulási mutatók (Liskó 1998) kedvezőtlen alakulásában csapódik le.

II.3.2. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉKÁNAK FŐBB JELLEMZŐI

A továbbtanulást a szülők iskolai végzettsége (Lannert 2006; Liskó 1998) mellett képességei, iskolai eredményessége, de a település adottságai is befolyásolják.

A vizsgált célcsoport – általános iskolások – esetében a továbbtanulási szándék egy rövid távú és egy hosszú távú döntésből áll. Rövidtávon az útelágazás lehetséges célpontjait a gimnáziumban vagy szakiskolában való továbbtanulás jelenti. Hosszú távon pedig afelől dönt, hogy továbbtanul-e vagy sem. Ez a döntés gyakorlatilag meghatározza azt is, hogy a középiskola után lesz-e lehetősége továbbtanulni vagy dolgozni fog; amennyiben pedig továbbtanul, akkor ezt felsőfokon teszi-e. A nyolcadik osztály vége az első döntési pontot jelenti a továbbtanulás tekintetében. A jogszabályok szerint a folytatás legalább két évig még kötelező, ennek ellenére a döntés nem ilyen egyértelmű. A tanulók egy része nem folytatja az iskolát, kimarad, emiatt a képzés további szintjeire sem jut el.

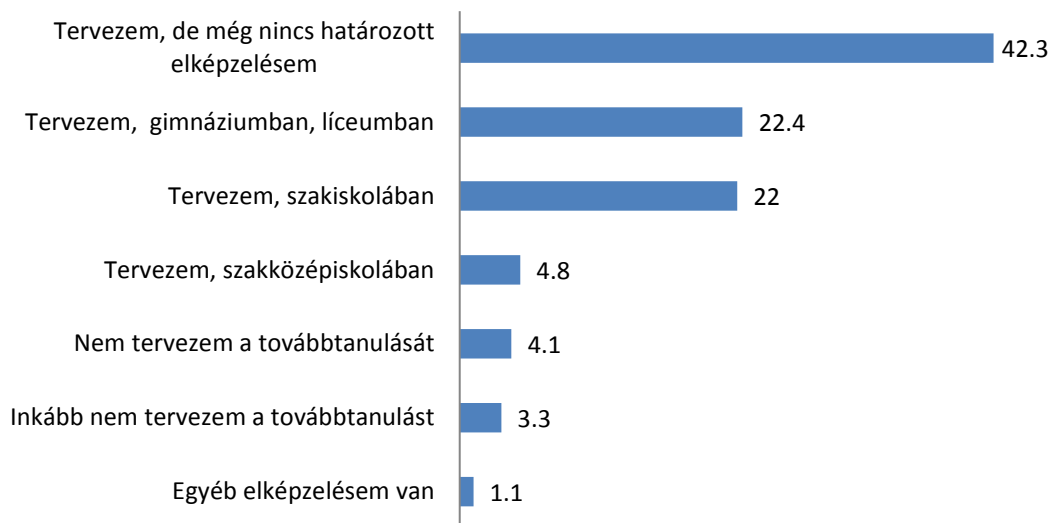
II.3.2.1. A tervezett oktatási szint választása

Az oktatási rendszerben történő szintváltás szelekciós eljárások eredménye, amelynek a háttérben a tanintézményi hatások mellett társadalmi hatások is meghúzódnak. Az oktatási és társadalmi közegek nem izoláltan befolyásolják a továbbtanulási szándékot. Az iskolai eredményesség önmagában nem jelenti azt, hogy a fiatal magasabb iskolai szinten biztos továbbtanul. A differenciált döntések egyéni, társadalmi tényezők befolyására születnek. A továbbiakban a továbbtanulási útvonalakat tárjuk fel empirikus adataink alapján.

Az általunk használt mérési eszközben az alábbi kérdések szerepeltek: *A nyolcadik osztály elvégzése után tervezed-e a továbbtanulást? Ha tervezed, milyen szakon? Milyen nyelven*

szeretnél továbbtanulni? A válaszadók (N=465) 8,5 százaléka az oktatási rendszerből való kilépést tervezi (12. ábra), 42,3 százalék pedig bizonytalan. A pályaválasztásra vonatkozó ambíció a megkérdezettek 49,2 százaléka esetében mutat határozottan a továbbtanulás irányába.

12. Ábra. Továbbtanulási tervek
(%, N=465)



A beérkezett válaszok alapján számszerűsítve megállapíthatjuk, hogy a továbbtanulási szándék - ha meg is van - a legtöbb esetben pontos elhatározás még nem született. Bizonytalanság jellemzi leginkább a tanulókat (42,3 százalék). Megfigyelhető az, hogy a tanulók közel egytizede iskolaelhagyó lesz, ők azok, akik nem tanulnak tovább, akik nem tervezik, vagy akiknek más elképzelései vannak (pl. családalapítás, munkavállalás). A térségben végzett más kutatások azt mutatják, hogy az itt élő szülők által leggyakrabban elvárt végzettségi szint a szakközépiskola, ehhez illeszkedik a diákok választása is (Csoba és mtsai. 2012). Fontos megjegyeznünk, hogy szignifikáns eltérés mutatkozik a VII. és a VIII. osztályos tanulók továbbtanulási terveit tekintetében, ami azt sugallja, hogy a vizsgált térségben a továbbtanulásra vonatkozó döntés az általános iskolai tanulmányok végéig dinamikusan változik és csupán VIII. osztályban szembesülnek ténylegesen a döntési helyzettel és ekkor a hetedik osztályban még bizonytalankodók vagy elhagyják az iskolát vagy továbbhaladnak, különböző tényezők által meghatározott lehetőségeik mentén. Ennek dinamikáját a második hipotézisünk tesztelésekor tárgyaljuk.

A válaszokban észrevehető, hogy nemek szerinti megoszlásban a fiúk és a lányok aspirációi eltérőek. A lányok középfokú iskolaválasztása magasabb szintű, mint a fiúké. Ezek a

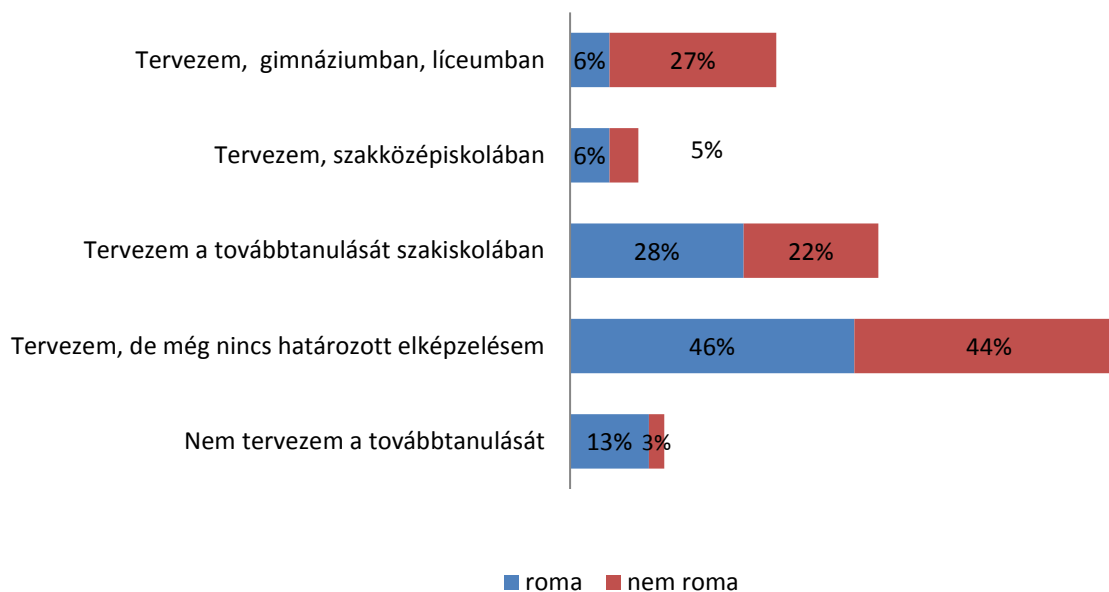
számadatok előrevetítik a későbbi szintválasztás nemi sajátosságait is. Kutatási adatok azt mutatják, hogy a felsőoktatás elnőiesedett (Bernáth 2016; Dániel 2013; Jacob 2002). Az eredmények arra utalnak, hogy a szakválasztás a fiúk esetében jellemzőbb (29. táblázat). Az oktatási rendszer által biztosított szakirányok nem nyújtanak kellő választási lehetőséget a lányok számára, így ők - mintegy kényszermegoldásként - az elméleti képzés felé fordulnak. A választást tanulmányi eredményeik is lehetővé teszik, hiszen az általános iskolai képzés végén ők jobb eredményeket tudnak felmutatni fiú társaikhoz képest.

29. Táblázat. Nemek szerinti továbbtanulási szintek (%)

	Nem tervezi/ Bizonytalan	Szakiskola/ Szakközépiskola	Gimnázium
Fiú (N=227)	47,5	36,2	16,3
Lány (N=232)	53,9	17,7	28,4

A továbbtanulási szándék etnikai származás szerinti vizsgálta (13. ábra) azt mutatja, hogy a roma tanulók között gyakoribb azok száma, akik nem tervezik a továbbtanulást, iskolázottságuk végét jelenti a nyolcadik osztály befejezése. A roma tanulók között (N=85) nagyobb arányban vannak azok, akik nem tervezik a továbbhaladást vagy nem tudják, 59 százalék, ezen belül 12,8 százalék, akik biztosan a nem tanulnak tovább. A továbbtanulni vágyók sem a magasabb szintű középfokú képzési formát választják, hanem a szakiskola a legjellemzőbb szint (28,2 százalék). A bizonytalanok aránya a nem roma diákok körében is magas, de a kimaradók lényegesen kevesebben vannak, mindössze 2,5 százalék. A továbbtanulási szándékot etnikai és nemek szerint elemezve eltéréseket tapasztaltunk mindkét nem esetében. A roma lányok (N= 39) 20,5 százaléka nem tervezi, 43,6 százalék bizonytalan, 28,2 százalék szakiskolában tanulna és 7,7 százalék líceumban tanulna tovább. A roma fiúk (N= 46) esetében kevesebb a kimaradók aránya mindössze 6,5 százalék, a bizonytalanok aránya 47,8 százalék, szakmatanulást tervez 39,2 százalék és líceumot választana 6,5 százalék.

13. Ábra. A továbbtanulási döntés etnikai megoszlása
(%, N=465)



Az iskolai pályafutás végét jelenti az általános iskola befejezése a romák 12,8 (N=78) százalékának és a magyarok diákok 2,5 (N=366) százalékának. Továbbtanulási szándékaikban ingatag diákok mindkét csoportban vannak, bizonytalan a továbbtanulásában a romák 46,2 százaléka és a magyar diákok 43,8 százaléka. Ez az adat arra is enged következtetni, hogy nincsenek megfelelően tájékoztatva, sem a családban, sem az iskolában nem jutottak elég információhoz a továbbtanulási lehetőségeikről. Szakiskolai, illetve szakközépiskolai képzésben folytatná tanulmányait a roma tanulók 34,6 százaléka és 26,6 százaléka a nem roma diákoknak. Líceumi szint választásában van jelentős eltérés, a cigány tanulók 6,4 százaléka, míg a nem romák 27,1 százaléka folytatná itt a képzést. A továbbtanulásra irányuló kutatások egyöntetű következtetése (Andor–Liskó 2000; Z. Csata 2005; Goldthorpe 1996; Imre–Lannert 2000), hogy a családok számára a továbbtanulás anyagi terhet jelent. Az alacsony státusú családok gyermekeinek a továbbtanulását ez teszi bizonytalaná, vagy éppen idő előtt befejezetté. A családok gazdasági állapota szükségessé teszi az azonnali jövedelemszerzést, nincs lehetősége a késleltetett pénzszerzésre. A roma családok többszörös hátránya az anyagi helyzetüket kedvezőtlenül befolyásolja. Azok a gyerekek, akik ilyen családi környezetből jönnek, valószínűleg kimaradnak az oktatási rendszerből. Az oktatás magasabb szintjein bevezetett etnikai keret sem ösztönzi a roma tanulók továbbtanulási kedvét. Ez az intézkedés jelentősen nem javítja az iskolázottsági helyzetüket.

A továbbtanulási szándékra a települési sajátosságok hatása is kimutatható, a falusi környezetben élő diákok (N=311) között többen vannak azok (9,3 százalék), akik nem tanulnak tovább. A továbbtanulás szempontjából a hátrányos helyzet egyenlőtlen esélyeket teremt a társadalmi státusz megszerzésére. Az is bizonyított tény, hogy a település fejlettségével a tanulmányi előmenetel és a társadalmi státus összefüggést mutat (Kozma 1975). Kutatásunk adatai alapján a másik két kategóriában a falusi diákok kedvezőbb arányban jelennek meg. Közöttük kevesebben bizonytalanok (38,9 százalék) és 51,8 százaléka biztos továbbtanulási terveiket illetően városos élők társaikhoz képest. A városi tanulók (N=148) 6,8 százaléka nem tanul tovább, 49,3 százalék bizonytalan és 43,9 százalék tervezi a továbbtanulást.

Az iskolai kimaradás etnicitással összefüggően alakul, a roma tanulók között jelentősen magasabb arányban vannak a továbbtanulást nem tervezők, mint nem roma társaik között. Adataink megerősítik azokat a kutatási tapasztalatokat (Z. Csata 2014; Lannert 1998; Papp Z. 2012b), amelyek a családi háttér szerepét hangsúlyosnak tekintik a továbbtanulási vágyak vonatkozásában. Az alacsony iskolai végzettségű, inaktív szülők gyermekei nagyobb arányban nem tanulnak tovább, vagy bizonytalanok, mint azok a társaik, akiknek a szülei aktívak. Kutatásunk adatai alapján az anya magasabb végzettsége nem alakítja pozitívan a gyerekek döntéseit, a legmagasabb aránya a továbbtanulást nem tervezőknek ebben az esetben van. Ennek hátterében az a magyarázat húzódhat meg, abból kiindulva, hogy az inaktív anyák aránya magasabb, mint 30 százalék, hogy az anyák iskolai végzettségük ellenére sem biztos jövedelemszerzők. Működni látszik az a szemlélet, hogy az iskolai végzettség nem jelent előnyösebb helyzetet a munkavállalás során.

Az eddigi eredményeket az alábbi táblázatban összegezzük (30. táblázat). A továbbtanulási döntést három kategóriába rendezzük: a nem tervezők, a bizonytalanok és a továbbtanulást biztosan tervezők kategóriáit hoztuk létre. Az első kategóriába tartoznak mindazok a válaszok, amelyek a nem tervezést, az egyéb elképzelést, akik inkább nem tervezik lehetőségeket jelölték meg. A továbbtanulási szándék nemi sajátossággal rendelkezik, az adatok alapján a fiúk határozottabbak terveiket illetően, mint a lányok.

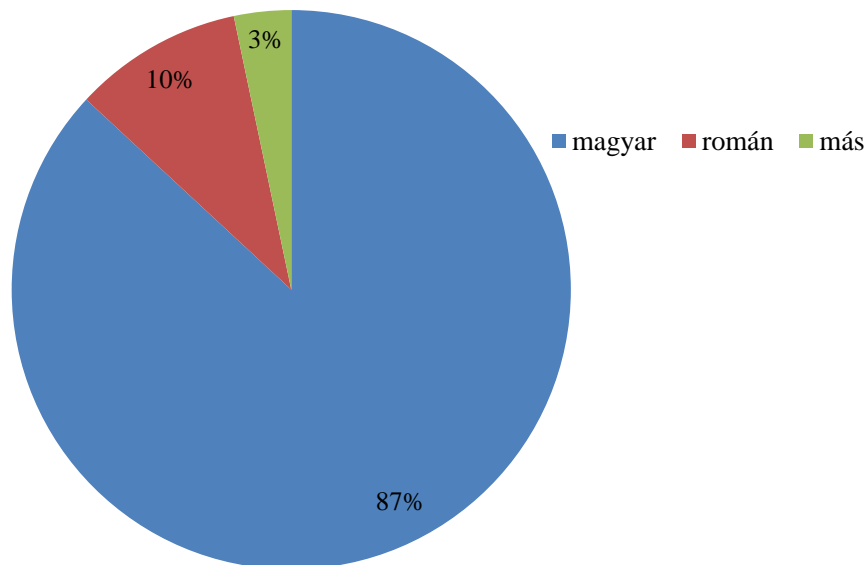
30. Táblázat. A továbbtanulási szándék térségi specifikumai (%)

Vizsgálati dimenziók	Nem tervezi	Bizonytalan	Tervezi
Fiú	9,2	38,3	52,5
Lány	7,8	46,1	46,1
Város	6,8	49,3	43,9
Falu	9,3	38,9	51,8
Nem roma	6,4	42	51,6
Roma	12,8	46,2	41,2
Egyik sem aktív	17,1	48,6	34,3
Egyik aktív	10,6	38,7	50,7
Mindkettő aktív	6,4	43,3	50,4
Egyforma végzettség	6	43,6	47,4
Apa végzettsége magasabb	4,9	40,8	54,2
Anya végzettsége magasabb	8,9	40	51,1

A magyar és a magyar cigány tanulók esetében a továbbtanulást elsősorban a családi háttér milyensége határozza meg. A mikroszint hatásai mellett megjelennek a mezo tényezők is, mint az iskolai hálózat kiépítettsége, minél távolabb esik az iskola, ahol magasabb szinten lehet tanulni a lakóhelytől, annál nagyobb a kimaradási arány. De nem hagyhatók figyelmen kívül az iskolai eredményesség faktorai sem a továbbtanulási preferenciák vizsgálatában

Az iskolaválasztás döntő tényezője a nyelvi faktor, az Érmellék tanulói a magyar nyelvű oktatási intézményekben tervezik a továbbtanulást. Ez a nyelvi választás, kihat a pályaválasztásra is, leszűkítve a lehetőségeket. Az oktatási kínálatban nem minden szakirány érhető el magyar nyelvű képzésben, ezért az anyanyelvi elköteleződés szűkösebb oktatási kínálat elfogadásával járhat. Az iskola számára sincs szelekciós lehetőség, feladatuk, hogy a rájuk bízott gyermekekből a legjobb képességüket hozzák ki. Fontos számukra minden iskoláskorú, magyar és magyar cigány tanuló. A mintába bekerült tanulók eddigi oktatási előmenetelét is a magyar nyelvű oktatási részvétel jellemzi. A fiatalok óvodás éveiket is és az elemi osztályt is magyar nyelvű programban töltötték. A továbbtanulási tervek is a magyar képzési nyelven elérhető szakokra összpontosítanak, az eddigi magyar nyelvű oktatási folyamatot a következő szinten is továbbviszik. Az identitás jegyeit határozottan tükrözi az oktatási nyelv választása. Ezen adatok alapján prognosztizálható, hogy ezek a diákok tisztán kisebbségi útvonalat fognak bejárni.

14. Ábra. A továbbtanulási nyelv választása
(%, N= 428)



Annak ellenére, hogy a kimaradók és döntésükben bizonytalan tanulók jelentős arányát teszik ki a megkérdezetteknek, ha hipotetikusán mégis folytatnák tanulmányaikat a továbbtanulási nyelvnek a magyart választanák leginkább. Tisztán kisebbségi a válaszadók továbbtanulási útvonala, azaz 87 százalék (N= 428) továbbra is anyanyelvén, magyarul tanulna inkább (14. ábra). Számukra az oktatási kínálat csak a magyar tannyelvű iskolák képzési programjait tartalmazza. Mindössze 10 százalék jelölte meg a román nyelvet, mint a középiskolai szint oktatási nyelvét. A román nyelv választásának háttérében az oktatási kínálatban fellelhető szak-kínálati többlet áll. A diákok három százaléka más nyelvet jelölt meg, ami arra utal, hogy nem értette a feltett kérdést, vagy az idegen nyelvi képzésre vonatkoztatta. Hasonló arányban választottak továbbtanulási nyelvet a roma tanulók is, 79 százalék magyarul, 18 százalék románul tanulna és 3 százalék más nyelvet jelölt meg. Minden roma tanuló válaszolt erre a kérdésre, függetlenül a továbbtanulási tervekre adott választól.

A továbbtanulást tervezők (N=225) közül csupán 8,9 százalék szeretne román nyelven tanulni. Az oktatási nyelv választása az identitási jegyeket határozottan tükrözi. A magyar kisebbségi oktatásban résztvevő diákok a következő szinten is magyar nyelven tanulnának inkább tovább, ami pozitív hatással van az identitás rögzülésre (Mandel–Papp Z. 2006) A román oktatási nyelv választásának háttérében az oktatási kínálatban megbújó eltérések vannak.

A mintában szereplők tanulói útvonalát a kisebbségi státus befolyásolja, ezek a diákok inkább tanulnak tovább magyar nyelven, mint román nyelven. Választásukat indokolja az is,

hogy nyelvi kompetenciáik hiányosak, számukra a román nyelv használata gondot jelent. Szubjektív bevallásuk szerint a megkérdezettek 46,2 százaléka inkább nem érti, míg 66,8 százaléka pedig, nem beszél a román nyelvet. Ez pedig megnehezíti, az esetek többségében kizárja a román nyelvű oktatási programba való beiratkozást. Ezeknek a fiataloknak a formális iskolai életútjuk kisebbségi, adott esetben magyar tannyelvű oktatáson vezet végig. Az iskolai szinteken, magyar nyelven tanulnak. Minden szinten csak az anyanyelvi képzési formákból választanak. Fontos tényező, hogy milyen nyelven tanuljanak a fiatalok, hisz ez identitás megőrző szempont, azonban ebben az értelemben a továbbtanulási lehetőségek iránya nem kellően változatos, vagyis behatárolja a jövőre vonatkozó terveket.

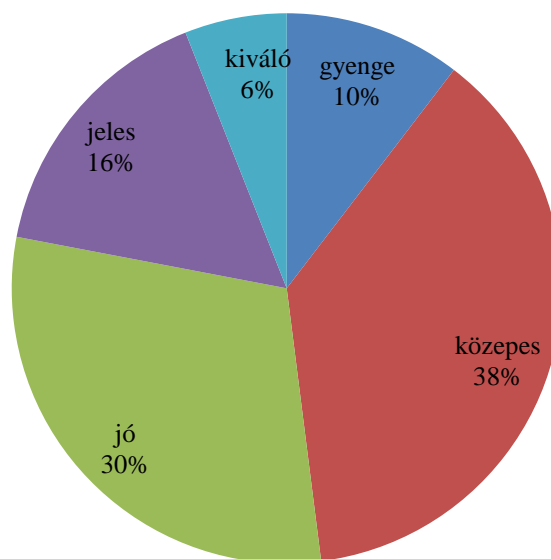
II.3.2.2. Az iskolai eredményesség és a továbbtanulási döntés összefüggései

Az eredményesség értelmezésének több lehetséges módja van, lehet akadémiai vonatkozása, vagy szociális, amely lemorzsolódásra, évismétlésre, hiányzási adatokra utal. Nemzetközi kutatások sokasága vizsgálja az iskolai eredményességet, az ezt befolyásoló tényezőket (Boudon 1974; Coleman és mtsai. 1966; Lannert 2006). Mérőeszközünk két kérdése vonatkozik az eredményességre (*Ebben a tanévben, egy átlagos héten az óráid hány százalékán vettél részt?, Hogyan értékeled iskolai teljesítményedet?*).

Az eredményességet nemcsak a tanulási eredmények révén vizsgáljuk, hanem az óralátogatási szokás alapján is. Kérdésünk arra vonatkozik, hogy egy héten az órái hány százalékára jár. A válaszadók inkább iskolába járók közé tartoznak, 93 százalék alig hiányzik az iskolából (N=449). Ez igazolja azt a feltevésünket is, hogy azokat a fiatalokat sikerült bevonni a kutatásba, akik rendszeresen járnak az oktatási órákra, függetlenül az etnikai hovatartozástól. Csupán 5 százalék azok aránya, akik 60-80 százalékát látogatják a heti tanóráknak, egy-egy százalék azok arány, akik ennél is kevesebb időt töltenek az iskolai órákon. Etnikai megoszlásban az órák 80-100 százalékát látogatják a nem roma tanulók 95,4 százaléka (N=369), a roma tanulók 82,5 százaléka (N=80). A következő sávban 60-80 százalékot jelöltek meg 3,8 százalékban a magyar gyerekek, 12,5 százalékban a cigány tanulók. Csökkenő óralátogatási értékeket inkább a roma tanulók választanak. A roma tanulók 2,5 százaléka az órák 40-60 százalékára jár, 1,3 százaléka, 20-40 százalékra, illetve ugyanez az érték a 0-20 százalékban iskolába járók vonatkozásában. A magyar tanulók 0,9 százaléka vallotta magát 60 százalék alatti óralátogatónak. Az iskolai kimaradás, a hiányzás a roma diákokat inkább jellemzi, mint a többségi társaikat. A hiányzás atipikus útvonalat bejáró diákokat alakít ki.

Az eredményesség a továbbtanulási döntés objektív tényezője. A diákok az eredményeik alapján választanak a továbbtanulási lehetőségek közül. A válaszadók (N=463) saját tanulmányi eredményeiket³⁶ inkább közepesnek, illetve jónak minősítette, mindössze a 1/5-e tartotta magát kiemelkedő tanulónak (15. ábra).

15. Ábra, Szubjektív eredményesség
(%, N=463)



A szubjektív eredményességet keresztábra elemzéssel vizsgáljuk az etnikai hovatartozás függvényében is. A roma tanulók 18,8 százaléka (N=85) gyengének, 54,1 százaléka pedig közepesnek ítéli meg tanulmányi eredményeit. A minta több mint 70 százaléka nem tanul jól, nincsenek kimagasló iskolai eredményei. A további megoszlás azt mutatja, hogy 18,8 százalék jól tanul, 5,9 százalék jeles, és 2,4 százalék azok aránya, akik kiváló tanulók. A nem roma tanulók esetében az arányok más értékeket mutatnak, gyenge tanulóknak tartják magukat 8,5 százalékban (N=378), közepesnek 33,9 százalék. A gyengébben teljesítők aránya a magyar tanulók körében 42 százalék. A roma tanulók arányához viszonyítva a magyar diákok közül többen ítélték jónak, jelesnek vagy kiválónak saját eredményeiket. A jól tanulók aránya közelít a közepesen teljesítőkéhez, 32,5 százalék. A jeles tanulók 18,3 százalékot tesznek ki, 6,9 százalék pedig kiváló tanuló. Sokkal jobb teljesítménnyel írják le a magyar tanulók saját helyzetüket, több mint 20 százalék azok aránya, akik jeles, illetve kiváló tanulók, míg ez a roma tanulók esetében nyolc

³⁶ A gyenge 6,5-os osztályzatig terjedt, a közepes 6,51- 7,5, a jó 7,51- 8,5, a jeles 8,51-9, a kiváló 9,01-10 közötti osztályzatot jelentett.

százalék körüli. A roma tanulók alul teljesítenek ezekben az iskolákban. A tanulási eredmények hatással vannak a továbbtanulási tervekre. Ezeket az eredményeket találjuk más kutatásokban is (Z. Csata 2014; Papp Z. 2014b).

Vizsgálatunk keresztábra elemzési adatai alapján megállapíthatjuk, hogy az iskolai teljesítmény összefüggésben van a továbbtanulási preferenciával. A gyenge és közepes tanulók azok, aki nem tudják, vagy bizonytalanok abban, hogy hol folytatják tanulmányaikat. Líceumba jelentkeznének a jeles és kiváló tanulók. A gyenge tanulók 56,8 százalékának (N=44) nincs kiforrott elképzelése iskolai pályafutásuk jövőjét illetően, leginkább szakiskolába jelentkeznének 40,9 százalékban és csupán 2,3 százaléka gondol a magasabb szintű képzési formára, a líceumi képzésre. A közepes tanulók is hasonlóan választanának, mint az előbbi csoport, 59,6 százalék (N=166) bizonytalan, 33,1 százalék szakiskolát választana, 7,2 százalék pedig líceumot. Ahogy nő a tanulási eredményesség megítélt értéke, úgy változik a döntés határozottsága és a választott oktatási szint foka is. Adataink elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a magukat jó tanulónak jelölők 43,1 százaléka (N=132) nem tudják ugyan, hogy milyen szinten, de tervezik a továbbtanulást, 24,2 százalék a szakiskolát, 32,6 százalék a líceumot tartja lehetséges továbbtanulási foknak. A jeles tanulók esetében ezek az arányok a következő módon alakulnak: 42,5 százalék nem tudja, illetve bizonytalan, 15,1 százaléka szakiskolai képzésben csatlakozna a középfokú oktatásba, 42,5 százaléka pedig líceumba szeretne járni. Önbizalmat, magabiztosságot sugall a kiváló tanulók választása. Ők azok, akik nagy számban a líceumi továbbtanulásra gondolnak, 57,1 százalék (N=28), szakiskolai szintet jelölt meg 25 százalék, bizonytalan, nem tudja 17,9 százalék. Az egész mintára vonatkozóan válaszadók közel fele, 49 százalék (N=443), nem tudja vagy bizonytalan a továbbtanulását illetően, közöttük a közepes tanulói teljesítmény felülreprezentált, de a többi kategóriában sem minden esetben egyértelmű a továbbtanulási szándék. Ez a nagy érték arra utalhat, hogy gazdasági szempontok nagymértékben hatnak a döntésre. Mivel a líceumi belépés alacsony értékeket mutat, ez leszűkíti annak valószínűségét, hogy felsőfokú képzettséget sokan szereznek a mintában lévők. A gimnáziumi útvonalon haladók inkább jelentkeznék felsőfokú intézménybe, mint a másik két vonalon haladó tanulók (Imre 2010; Bernáth 2016; Pusztai 2009).

Az iskolai teljesítmény és a továbbtanulási szándék közötti összefüggéseket vizsgáló kutatások (Coleman és mtsai. 1966; Z. Csata 2014; Lannert 2006; Papp Z. 2014b) eredményeivel összecsengő értékeket mutatnak a mi értékeink. A roma és nem roma gyenge tanulók továbbtanulása bizonytalan irányt mutat, míg a jó tanulók határozott elképzeléssel rendelkeznek

választásukat illetően. Az alacsony szinten való belépési szándék visszafogott társadalmi mobilitásra utal. Ha megnézzük a szülők iskolai végzettségét, azt látjuk, hogy újratermelődik az aluliskolázottság.

Szakiskolát az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei választanak. A magasabb státuszú szülők gyermekei sikeresebbek, szívesebben tanulnak tovább. Az iskola a társadalmi hátrányokat képességbeli különbségekké változtatja (Bourdieu 1996; Meleg 1996; Szabó L. 1988).

Az apák iskolai végzettsége befolyásolja a gyermek teljesítményét, az eredmények azt mutatják, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei jó, jeles, vagy kiváló eredményeket érnek el. Nem ők a gyenge tanulók. A másik póluson azokat találjuk, akinek nincs befejezett iskolájuk, vagy maximum nyolc általánost jártak, az ő gyerekeik több mint egy harmada képezik a gyenge/közepes tanulók csoportját. A teljes minta (N=441) 59,9 százalékának az apa végzettsége alacsony szintű. Ezek közül mindössze 17 százalék tartja magát jeles vagy kiváló tanulónak. A gyenge és közepes teljesítményt elérő gyerekek 56,9 százalékának esetében az apa alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, míg a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyerekei 0,5 százalékban gyenge tanulók.

Az anyák esetében nem mutatkozik eltérés (N=451) a fenti eredményekhez képest, az iskolai végzettség és a tanulmányi eredmény között. Az alacsony végzettségű anyák gyermekei gyenge, illetve közepes tanulók, ez az arány 30,9 százalék. A felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyerekei között nincsenek gyenge eredményt elérő tanulók, ők jó, jeles vagy kiváló tanulók.

Az előrelépés az iskolai hierarchiában szoros összefüggésben van az anya és az apa iskolai végzettségével, valamint a területi, regionális viszonyokkal. Az iskolai eredményesség alapján a tanuló a döntési ponthoz érve dönthet a folytatás vagy a kimaradás mellett. Azok a fiatalok, akik nem fejezik be a középiskolát, szakiskolát vagy az általános iskola szintjén megrekednek, nagy eséllyel munkanélküliek lesznek.

Az alacsony végzettséggel rendelkező szülői háttér számára a továbbtanulás jelentette anyagi teher nem minden esetben vállalható, emiatt hozhatnak inkább kedvezőtlen kimenetelű továbbtanulási döntést az alacsonyabb társadalmi státusú diákok. A továbbtanulás a családnak a munkavállalás eltolódását és jövedelemkiesést okoz. A tanulási idő meghosszabbodása a munkavállalási időpontot is távolabbra helyezi. A tanulás önmagában gazdasági többletkiadás, ezt fokozza a munkajövedelem kisesése, rontva a család pénzügyi helyzetét.

A különböző továbbtanulási elképzelések eltérő iskolai útvonalakban mutatkoznak meg. Az eltérés egyik forrása a családi háttér, másik forrása pedig iskolai okokból ered, mint eredményesség.

II.3.2.3. Az iskolai útvonalak: tanulási és tanulói utak

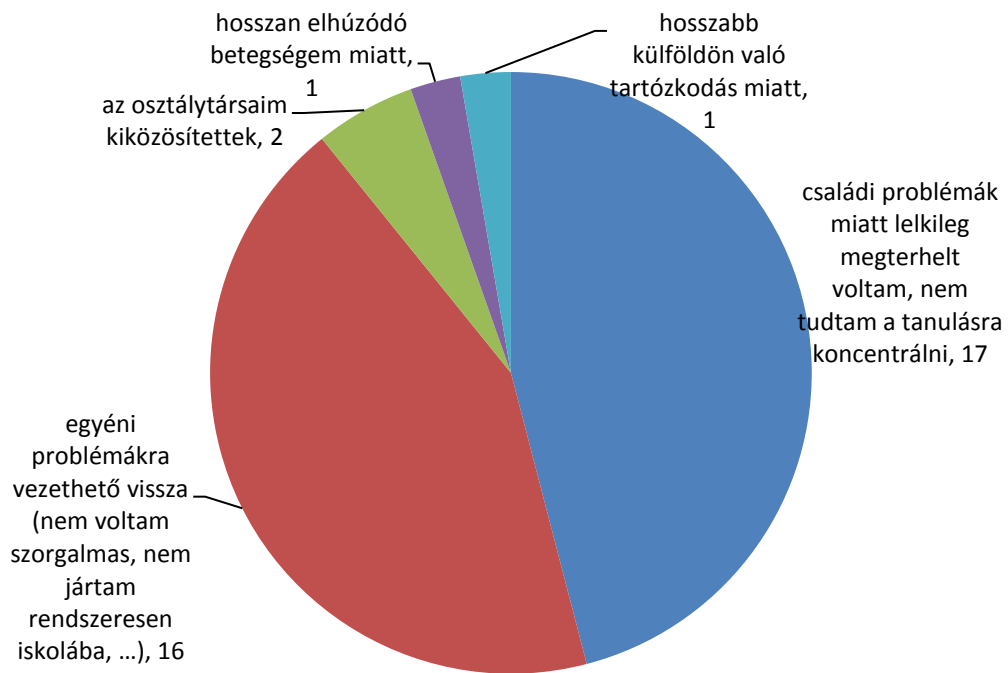
Az iskolai útvonalakat a formális és nem formális tanulási tevékenységek szabják meg. A tanulói útvonal a formális oktatásban megtett utat jelöli, amely lehet tipikus, illetve atipikus, abban az esetben, ha nem várt események is bekövetkeznek az iskolai évek alatt. Az évismétlés, a bukás, a sok indokolatlan hiányzás atipikus tanulói útvonalat hoz létre.

Kutatásunkban is megjelenik az iskolai útvonal atipikus formája. A kérdőívben ezt az évismétléssel mérjük. Erre vonatkozóan a következő kérdéseket tettük fel: *Előfordult-e iskolai előmeneteled során, hogy évismétlésre kényszerültél? Milyen okra vezethető vissza szerinted a bukás? Hányszor ismételtél? Melyik osztályt?*

A mintánkban az évismétlésnek etnikai jellege van, a roma tanulók közül többen évismétlők, mint a nem roma tanulók esetében. A romák (N=85) közül összesen 26-an ismételték osztályt (30,6 százalék), többségük hetedik osztályos, míg a más nemzetiségű válaszadók közül 11-en, a teljes minta (N=375) csupán 3 százaléka kényszerült osztályismétlésre. Közülük 24-en egyszer ismételték évet, 6 diák kétszer, ketten pedig háromszor is megismételték valamelyik tanítási évet. Az osztályismétlők különböző iskolákból kerültek ki, leginkább a nagykágyai, érmihályfalvi, diószegi iskolákba járó diákok közül. A hatodik osztály elvégzése jelentette a kritikus pontot a tanulónak, ez volt a leggyakrabban ismételt osztály.

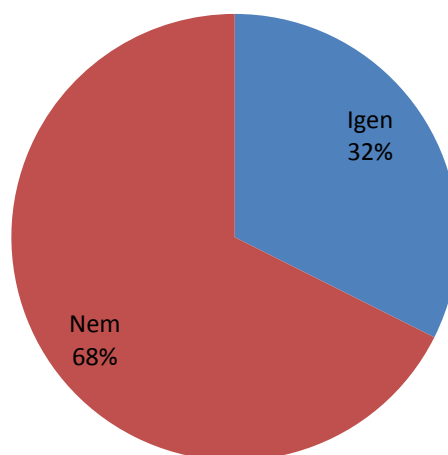
Az osztályismétlés okát a válaszadók részben egyéni problémákra vezetik vissza („nem voltam szorgalmas, nem jártam rendszeresen iskolába, ...”), részben pedig családi okokra utalnak („családi problémák miatt lelkileg megterhelt voltam, nem tudtam a tanulásra koncentrálni”), és csupán igen ritka esetben említenek egyéb tényezőket, mint például: „*az osztálytársaim kiközösítettek*”, „*hosszan elhúzódó betegségem miatt*”, „*hosszabb külföldön való tartózkodás miatt*”. Az oktatásból betegség miatti kimaradás egyetlen diák esetében fordul elő, ezért kényszerül ismételni. A válaszokból az is kiderül, hogy a diákok tanáraik részéről nem érznek megkülönböztető magatartást. Egyetlen válaszban sem fordul elő, hogy tanári viselkedés miatt ismételt volna a diák. A kapott válaszok arra utalnak, hogy a gyermekek számára a tanulási feltételek nem minden esetben adóttak, más feladatokat is el kell lássanak, megterheltségük a tanulás rovására megy, illetve a motiválatlanság jelenik meg a válaszokban (16. ábra).

16. Ábra. Az évisméltés okai
(N=37)



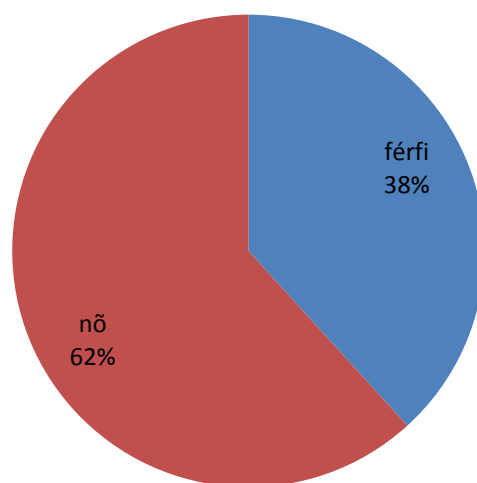
A tudástranszfer egyik terepe az iskola, másik pedig a nem formális oktatási lehetőség, az iskolán kívüli képzés, a magánóra. Az így szerzett ismeretek kiegészítik, vagy korrigálják az iskolai eredményességet. A magánórák a tanulási útvonal fontos állomása. A kérdőívben két kérdéssel mértük a nem formális oktatási részvételt (*Iskolás éveid alatt részt vettél magánórákon? Ha részt vettél, mi volt az oka?*). A teljes minta egy harmada vett részt magánórákon, inkább a lányok azok, akik ezt a tanulási lehetőséget igénybe vették (17. ábra).

17. Ábra. Magánórákon való részvétel
(%, N= 460)



A teljes minta 460 érvényes választ adó megkérdezettjének több mint egyharmada jár fizetett magánóra. Az iskolán kívüli képzés, a magánóra az iskolai eredményesség javításának eszköze. A szubjektív tanulmányi eredmények szerint a tanulók teljesítménye gyenge és közepes (roma tanulók 70 százaléka, nem roma tanulók 42,4 százaléka), így minden kompenzációs eljárás megoldást jelent az eredmények növelése szempontjából.

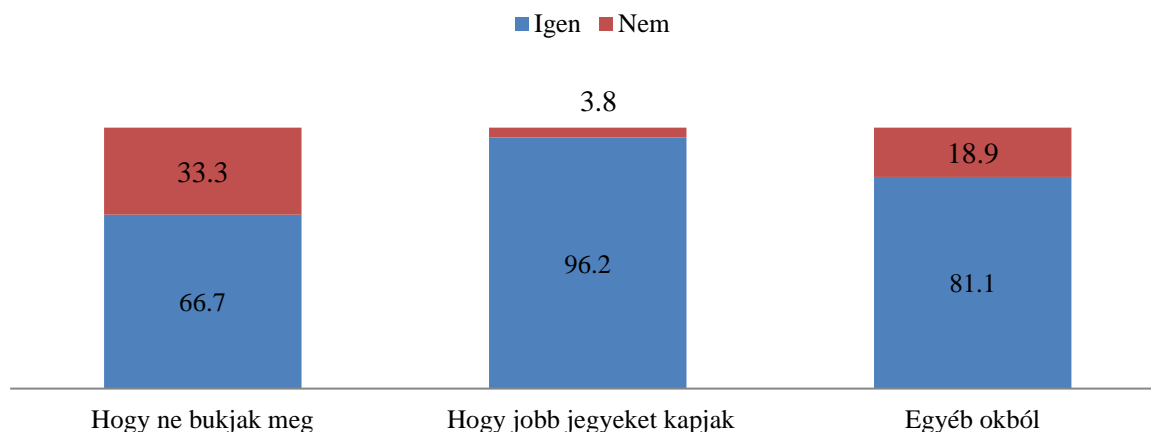
18. Ábra. A magánórákra járó diákok aránya nemek szerint
(N= 149)



A magánóra lehetőségével inkább a lányok élnek (18. ábra). Ez a tanulási forma, mivel a tanulmányi eredményeket pozitív módon befolyásolja, hozzájárul a lányok jobb eredményeihez. A minták adatai alapján a lányok azok, akik jobban tanulnak. Ennek egyik oka lehet a nem formális oktatásban való részvétel, másik pedig az, hogy ők inkább a magasabb iskolai szintet

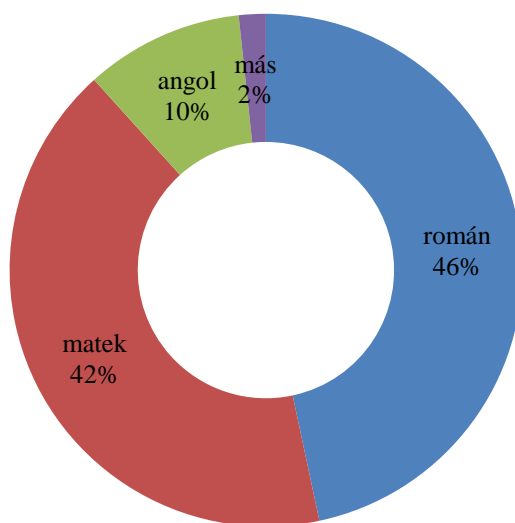
célozzák meg a továbblépéskor, aminek szükséges feltétele a jobb eredmény. Összességében ezáltal ők motiváltabbak a tanulásra.

19. Ábra. Magánóra járás célja
(%, N=149)



A magánóra járás háttérében leginkább a jobb tanulmányi eredmény elérése áll (jobb jegy, jobban megértsem), de a bukás prevenciójaként is megjelenik (19. ábra). Sokan azért jártak magánóra, hogy a nyolcadik osztály végén sikeresen teljesítsenek a kompetencia vizsgán. A minta adatai alapján a bukás elkerülése a legkevésbé megnevezett ok, mindössze 18-an járnak emiatt magánóra, főleg matematikából. A jobb jegyek szerzése a román óra járás indokai között volt a leggyakoribb. A matematika külön óra háttérében egyértelműen a tananyag jobb megértés állt. Az egyéb indokok, mint a „*jobban tudjam, jobban értsem*” az idegen nyelv tanulási okait képezték.

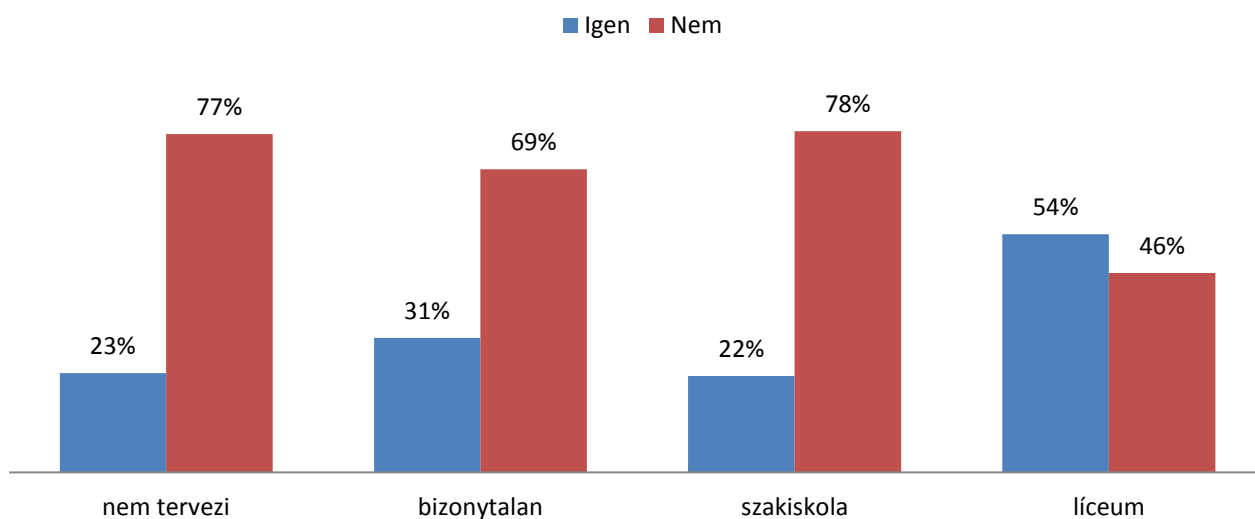
20. Ábra. A magánórák típusa
(%, N= 149)



A magánórák típusából arra következtethetünk, hogy az iskolai szelekcióra készíti fel leginkább a diákokat, azaz matematikai és román nyelvi ismereteiket kívánják fejleszteni a plusz órák révén (20. ábra). A nyolcadik osztály végi képesség vizsga matematika és román nyelvi kompetenciákat tesztel, illetve a kisebbségi oktatásban résztvevők esetében kiegészül az anyanyelvi kompetencia tesztel.

A tanulási útvonalak az iskolai pályafutás alakulását predesztinálják. A tanulási útvonalakban megjelenő külön óra, az iskolán kívüli oktatási forma a magas iskolaszint választást ösztönzi. Azok a diákok, akik részt vesznek magánórákon biztosabbak a jövőterveiket illetően, másrészt terveik szerint magasabb iskolai szintre lépnek át (21. ábra). Ez a választás, mint ahogy a magánórára járás okaiból is látszik, inkább a tipikus tanulói útvonalon haladók számára választott alternatív tanulási forma. Az atipikus útvonalat bejáró vagy csak azt jelző eredményű diákok kis mértékben jelennek meg azok körében, akik magánórára járnak. Ez az arány, mindössze 9,2 százalék.

21. Ábra. A magánórákon való részvétel és a továbbtanulástervek kapcsolata (% , N= 460)



A magánórák javítják az adott tantárgyak ismeretét, eredményesebbé teszi a tanulókat, ezáltal pedig továbbtanulási terveik is biztosabbakká válnak. A kutatásba bekerült diákok közül azok a tanulók, akik iskolás éveik alatt részt vesznek magánórákon magasabb iskolaszintet választanak, azok, akik nem vesznek részt magánórákon bizonytalanabbak továbbtanulásukat illetően és inkább a szakiskolát célozzák meg. A magánórák a támogató családi háttérre utalnak,

a tanulásra ösztönzés eszköze, amelyet a szülők hatékony eszköznek tekintenek (Csapó 2008; Imre 2010).

A továbbtanulás nemcsak egyéni döntés, hanem a család hatása is jelentős ebben a vonatkozásban. Szoros összefüggés van a család kulturális mutatói és a továbbtanulási tervek között. A családi háttér meghatározza a tanuló státusát, az alacsony végzettségű szülők gyermeke bizonytalan, vagy nem is tervezi a továbbtanulást. Ennek oka részben a tanulmányi eredmények gyengesége. Az alacsony képzettségű szülő nem tud segíteni a tanulásban, hisz az is előfordul, hogy ő maga írástudatlan vagy funkcionális analfabéta. A tanulási nehézségek orvoslására a magánórák nyújtanak lehetőséget, ez pedig épp ezeknek a gyerekeknek nem elérhető, főleg anyagi okok miatt, a szülők nem tudják fedezni a plusz költségeket.

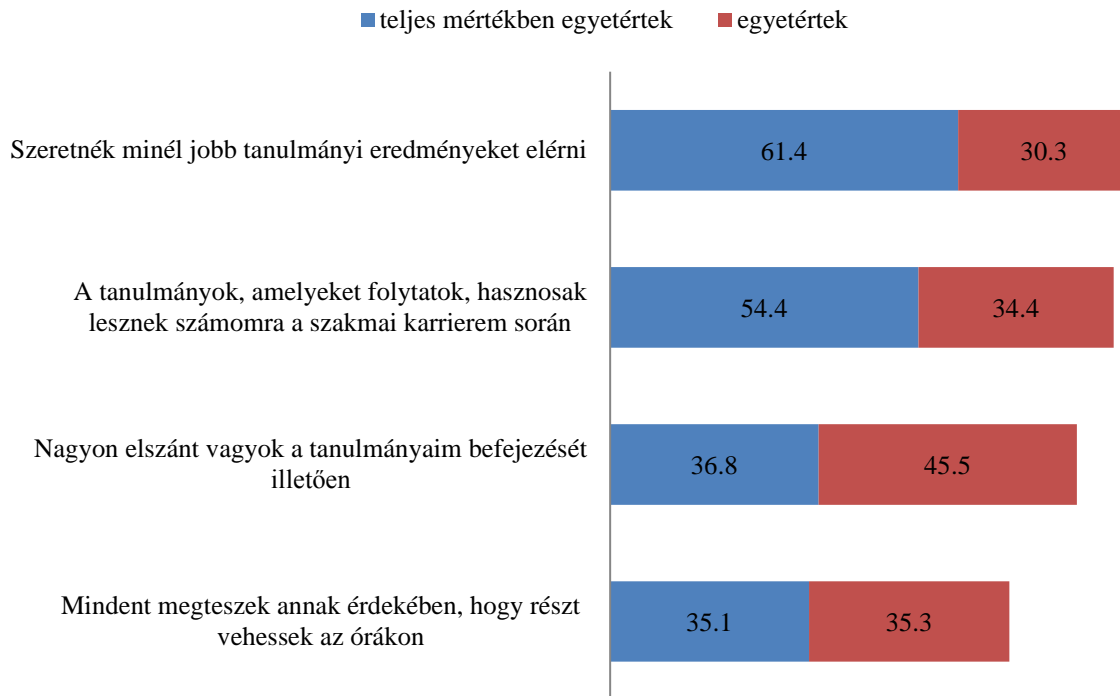
II.3.2.4. Az általános iskolások értékrendje

A diákok értékorientációja a jövőterveiknek alapját képezi, mely lehet ösztönző vagy gátló jellegű, annak függvényében, hogy a szocializációs folyamatok során milyen értékeket sajátítanak el. A továbbtanulás az életcélok megvalósítását segíti elő, ugyanakkor a fiatalok életében megjelenő munka, illetve tanulási értékekhez kapcsolódik a választott továbbtanulási szint. A magasabb társadalmi státussal rendelkező gyerekek továbbtanulási döntései elvontabb értékek alapján születnek, mint alacsonyabb státusban élő társaik esetében (Boda és mtsai. 2009). Az értékátadás az oktatásban megjelenő feladatok egyike, az iskolatípusa meghatározza a közvetített érték jellegét, az elméleti képzések műveltségre fókuszálnak, míg a szakképzések a gyakorlati képességek fejlesztésére. Az alábbiakban a válaszadók értékpreferenciájának vizsgálatára térünk ki azzal a céllal, hogy a főkomponens során nyert adatokat a továbbtanulási mechanizmusokat magyarázó modellekbe is beépíthessük.

Az értékek vizsgálatára a skálázási technikát alkalmazzuk. Adatainkat ezzel a módszertani eljárással kapjuk. Az akadémiai és munkaértékek vizsgálata során több itemből álló értéksorokat hozunk létre, amelyek elemeit a válaszadók négyfokozatú skálán helyezik el.

Az akadémiai értékek megítélését a mérőeszközben megfogalmazott kérdésünkkel, négy kijelentés mentén vizsgáljuk. A válaszadók kétharmada teljes mértékben azonosul azzal a kijelentéssel, hogy szeretne minél jobb tanulmányi eredményeket elérni, 54 százalékuk szerint a tanulmányok, amelyeket folytat, hasznosak lesznek számára a szakmai karrier során és mintegy egyharmaduk állítja azt, hogy nagyon elszánt a tanulmányok befejezését illetően és mindent megtesz azért, hogy részt vehessen az órákon (22. ábra).

22. Ábra. Akadémiai értékpreferenciák



A megkérdezett tanulók a tudást fontos tényezőnek tartják a könnyebb boldogulás szempontjából, azonban az ehhez szükséges erőfeszítésekkel már nem tudnak ugyan olyan mértékben azonosulni. A tanulóhoz való viszonyuk nem ösztönző jellegű, sem időben sem a teljesítendő feladatok szempontjából. A tanulásra való motiváció szocializáció eredményeként jön létre (Fejes 2005).

A tanulási értékekre vonatkozó kérdéseket a kérdőívben egy 15 itemes skálában soroljuk fel, a válaszadók felé intézett felszólításban arra kérjük őket, hogy jelöljék meg egy 1–4-ig terjedő pontszám alapján (egyáltalán nem ért egyet – teljes mértékben egyetért skálán), annak függvényében, hogy mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal.

Az elemzés első lépésenként az értékrend skála átlagpontjait vizsgáljuk meg. Azt találjuk, hogy a településtípusok között viszonylag kevés eltérés van az átlagok tekintetében: az alábbi állítások esetében azonban szignifikáns eltérés mutatkozik: *A rendszeres puskázás elfogadható, Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyából törekedjek alapos tudásra, Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy, Kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek, Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén lesni,*

Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén sügni, Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech.
A megjelölt állítások esetén szignifikáns ($p < 0.05$) eltérést találunk településtípus szerint. Egymásnak ellentmondó értékpreferenciák a szocializációs szinterek közötti eltérésekre utalnak, az eredmények alapján, az értékék szituatív módon érvényesülnek. Morális értékek (*Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy, Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech*) a falusi környezetben élők szerint elfogadottabb, míg a városon lakó tanulók olyan értékeket jelöltek meg nagyobb gyakorisággal, amelyek szerint a tanulási teljesítmény háttérben marad (31. táblázat).

31. Táblázat. A tanulási értékek átlagpontjai településtípusok szerint

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi állításokkal?	Településtípus	N	Átlag
Természetes a kötelező irodalmakat elolvasni	Város	137	3.04
	Falu	297	3.03
Természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett	Város	130	2.55
	Falu	281	2.52
A rendszeres puskázás elfogadható	Város	137	2.81
	Falu	291	2.19
Elfogadható az órát rendszeresen ellőgni	Város	132	1.55
	Falu	279	1.43
Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra	Város	134	2.60
	Falu	286	2.33
Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy	Város	135	2.97
	Falu	292	3.22
Elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át	Város	136	1.57
	Falu	289	1.38
Természetes minden házi feladatot magunk elkészíteni	Város	135	3.37
	Falu	286	3.26
Elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a házi feladattal vagy nem készülünk fel az órára	Város	132	2.17
	Falu	285	2.16
Kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak, vagy sokat követelnek	Város	136	2.76
	Falu	283	2.13
Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén lesni	Város	134	2.39
	Falu	287	1.97
Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén sügni	Város	134	2.49
	Falu	283	2.19
Elfogadható mással megíratni a saját házi feladatunkat	Város	134	1.81
	Falu	285	1.73
Elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből	Város	135	1.20
	Falu	286	1.32
Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech	Város	135	2.84
	Falu	284	3.09

Nemek szerint csak két állítás esetében találtunk szignifikáns ($p < 0.05$) eltérést: „Kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak, vagy sokat követelnek” és „Elfogadható mással

megírni a saját házi feladatunkat”, mindkét esetben a fiúk bizonyultak engedékenyebbnek és ők értettek egyet inkább a két állítással. Az fiúk alacsonyabb szintű továbbtanulási döntésük hátterében a vallott értékek hatása sem elhanyagolható. A tanulmányi eredmények nem nagy jelentőségűek, ami azt magyarázza, hogy inkább olyan iskolai szinten tanulnak tovább, ahol nagyobb az áteresztő hatás, kisebb befektetést igényel az iskola elvégzése.

A kérdéssor kapcsán azonosítani kívánjuk a látens motívumokat. A faktoranalízis rejtett változók feltárására alkalmas, ezért a 15 változóval mért tanulási értékekre vonatkozó skála mögötti látens motívumokat ezzel az eljárással vizsgáljuk meg, arra keresve a választ, hogy az elméleti modellek által felkínált kategóriák miként kapcsolódnak egymáshoz a faktorok szintjén. Először egy ötfaktoros hipotézis mentén próbálkozunk, ám többféle elemzési eljárás és a megfelelő KMO érték ellenére sem találunk kielégítő megoldást a magyarázott varianciához. A magyarázott varianciához három faktor esetében éri el a megfelelő arányt, ezért végül három fő komponens beazonosítását végezzük, ami célravezetőnek bizonyul az elemzésünk során. Ezt a keresztvényességi vizsgálat is megerősíti, ugyanis almintánként is megfelelő maradt a magyarázott varianciához (intézményi és nemenkénti almintákon minden esetben 62 százalék fölötti a magyarázott teljes variancia).

32. Táblázat. A tanulási értékek faktorsúlymátrixa
(csak 0,1 feletti faktorsúlyok megjelölésével)

Faktorok	Faktorszórok		
	1	2	3
Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén lesni	.865		
Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén sügni	.852		
Elfogadható mással megírni a saját házi feladatunkat	.704	-.215	-.114
Elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a házi feladattal vagy nem készülünk fel az órára	.703	-.108	.118
Természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett		.877	
Természetes a kötelező irodalmakat elolvasni	-.122	.829	.133
Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech	-.127		.800
Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy		.147	.723

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval
(KMO=0,716; Teljes magyarázott variancia: 65,73%)

A tanulási értékeket faktorai a következők: a moralitás, a kötelességtudat és az igazságosság. A tanulási értékek esetében a főkomponens elemzés KMO értéke 0,716, ami megfelelő értéknek számít faktoranalízis szempontjából. A Bartlett teszt 0 valószínűséget ad a változók függetlenségére vonatkozóan. A faktorsúlyok 0,70 és 0,87 közötti értéket jelölnek, ami a minta

elemszámára való tekintettel is szoros kapcsolatot jelent a faktorok és az eredeti változók között. A sajátértékek vizsgálata alapján három faktort választottunk, ami az esetek varianciájának kétharmadát (65,73 százalék) magyarázza (32. táblázat).

Az első komponens így a moralitás faktorának nevezzük el, és az alábbi változókat tömöríti magába: „Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén lesni”, „Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén sügni”, „Elfogadható mással megíratni a saját házi feladatunkat”, „Elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a házi feladattal vagy nem készülünk fel az órára”. Nem szabálykövető minták előfordulása az alternatív megélhetési lehetőségek gyakoriságával hozható összefüggésbe, amely sokszor fekete munkát jelent. A tanulás iránti elköteleződés nem alakul ki ezeket az értékeket vallók esetében. A vallott értékek a normaszegő magatartásra utalnak. Az, hogy hogyan viszonyul a tanulási normák megszegéséhez befolyásolja a későbbi munka morált is.

A második faktor az alábbi változókból áll „Természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett”, „Természetes a kötelező irodalmakat elolvasni”, ezért ezt a köteleességtudás faktorának neveztük el. A befektetett munka eredménye a jó tanulmányi teljesítmény.

A harmadik faktor az igazságosság, amely két változót jelent: „Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech”, „Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy”. Az értékek arra utalnak, hogy fontos az elvégzett munka elismerése, a tisztességesen teljesített feladat. A vallott értékek a jogkövető magatartás jegyei.

Az akadémiai értékek befolyással vannak a pályaválasztásra, a tanuló az általa fontosnak tartott értékek függvényében hozza meg szakmaválasztási döntését (Szabó L. 2001). A kutatásban résztvevő tanulók értékpreferenciáira az alternatív boldogulási formák elfogadottsága, a vállalt feladatok elvégzésének fontossága jellemző. Az eredmények arra utalnak, hogy a diákok mindennapi életében megjelennek olyan elemek, amelyek a nem tipikus munkahelyek elfogadására készítik fel őket.

A megkérdezett fiatalok munkával kapcsolatos értékpreferenciája megegyezik más kutatás eredményeivel (Bocsi 2012; Szabó és mtsai. 2013). A család prioritása jellemző ebben az esetben is.

A munkaérték mérésére egy kérdést használunk: „Egy állást, munkát sokféle szempontból ítélnél meg. Neked mennyire fontos az, hogy...?”, a válaszokat pedig 23 item során négy fokú skálán helyezik el. Az ideális munkával szembeni elvárásokat ezek alapján elemezzük. A megkérdezettek szerint munkahely kereséskor legfontosabb szempont az, hogy munka mellett a családra is jusson idő (79 százalék), kétharmaduk szerint nagyon fontos az, hogy barátságosak és

segítőkészek legyenek a kollégák, hogy biztos munkahely legyen, hogy a munkahely jó hangulatú legyen, hogy jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra, és hogy magas legyen az elérhető kereset, valamint az, hogy a munka sikerélményt nyújtson. A hivatalosan végezhető, érdekes és emberekkel való találkozást lehetővé tévő, társadalmilag is hasznos munka a válaszadók több mint felének jelent prioritást munkavállaláskor. A válaszadók mintegy egyharmadának legkevesbé fontos a megpályázott munka kapcsán az, hogy a munka felelősséggel járjon, szakmai kihívást jelentsen vagy önálló döntést és rugalmas munkaidőt tegyen lehetővé (33. táblázat).

33. Táblázat. A munkahely megítélésének átlagpontjai

Munkavállaláskor mennyire fontosak az alábbiak?	N	Átlag	Szórás
A munka mellett a családdra is jusson idő	428	3.8	0.554
Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák	432	3.6	0.552
Egy állás biztos legyen (kicsi legyen az elbocsátás esélye)	428	3.6	0.586
Magas legyen az elérhető kereset	432	3.6	0.565
A munkahely jó hangulatú legyen	429	3.6	0.648
Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra	433	3.5	0.648
A munka sikerélményt nyújtson	432	3.5	0.623
Emberekkel lehessen találkozni	432	3.5	0.694
A munka érdekes legyen	434	3.5	0.710
Bejelentett állás legyen	422	3.5	0.756
A munka hasznos legyen a társadalomnak	426	3.4	0.712
A munka, lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon	424	3.4	0.744
A továbbképzés biztosított legyen	419	3.4	0.759
Egy csapat tagjaként dolgozhass	419	3.3	0.789
A munka mozgalmas és változatos legyen	422	3.3	0.766
A munka teljesítményközpontú legyen	412	3.3	0.719
A munka ne legyen megerőltető	426	3.2	0.842
A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez	423	3.1	0.888
A munka felelősséggel járjon	426	3.1	0.827
A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember	409	3.1	0.837
A cég híres legyen	414	3.0	0.908
Szakmai kihívást jelentsen a munka	412	2.9	0.875
Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	415	2.7	0.979

A fenti adatok szerinti átlagértékek alapján, azok a kijelentések a leginkább elfogadottak, amelyek a családfenntartásra, a jólétre vonatkoznak, a felelősségteljes, kötetlen munka iránti elvárás itemei a lista végére kerülnek.

A tanulási értékek faktorainak azonosítása után a munkaértékek motívumait is hasonló eljárással vizsgáltuk meg. A munkahellyel kapcsolatos elvárások eredeti 23 változójából megtartott 13 változóját 4 faktor tömörítette, ezek együttesen a teljes variancia 60,06 százalékát magyarázzák meg (34. táblázat).

34. Táblázat A munkaértékek faktorsúlymátrixa
(csak 0,1 feletti faktorsúlyok megjelölésével)

Faktorok	Faktorszórok			
	1	2	3	4
Magas legyen az elérhető kereset	.793		.141	.125
Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra	.659	.141	.225	
A munkahely jó hangulatú legyen	.646	.348		.218
A munka sikerélményt nyújtson	.591	.369	.121	.216
A munka hasznos legyen a társadalomnak		.788	.250	.117
A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon	.110	.720	.194	.115
Emberekkel lehessen találkozni	.344	.690	.108	.155
Szakmai kihívást jelentsen a munka		.156	.778	.130
A munka teljesítményközpontú legyen	.182	.168	.739	
A munka mozgalmas és változatos legyen	.233	.201	.657	.213
Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	.201		.185	.719
A munka ne legyen megerőltető	.180	.249		.704
A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez		.153	.311	.669

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval
(KMO=0,866; Teljes magyarázott variancia: 60,06%)

A faktoranalízis során azonosított munkaérték faktorait, Bocsi Veronika (Bocsi 2015) megnevezéseiből kiindulva, jelentésükben hasonló módon azonosítjuk. A négy komponens esetünkben a jóléti, a segítő, a teljesítmény orientált és a kényelmi faktor.

Az első komponens a jóléti faktora, változói pedig: „Magas legyen az elérhető kereset”, „Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra”, „A munkahely jó hangulatú legyen”, „A munka sikerélményt nyújtson”. Ezek az elemek arra utalnak, hogy a megfelelő munka biztos megélhetést nyújt és ezzel egyidőben a karrierépítésre is lehetőséget teremt. Ebben a felfogásban a munka öröme és jelentősége dominál.

Második komponens a segítő faktor és változói „A munka hasznos legyen a társadalomnak”, „A munka, lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon”, „Emberekkel lehessen találkozni”. Ezek az értékelemek a szociális beállítódásra utalnak. A megkérdezett diákok hátrányos helyzetéből adódhat ez az elköteleződés, kutatási adatok (Bocsi 2012, 2013) szerint az alacsony társadalmi státusra jellemző ez a preferencia. Magában hordozza a kapcsolatorientált attitűd vonásait.

Harmadik faktor a *teljesítmény orientált* komponens, változói „*Szakmai kihívást jelentsen a munka*”, „*A munka teljesítményközpontú legyen*”, „*A munka mozgalmas és változatos legyen*”. A teljesítmény orientált diákok a munkával szembeni elvárásaik megfogalmazásakor a kihívást, a változatosságot helyezik fókuszpontba, számukra ez önmegvalósítást eredményez, a jó teljesítmény elérésére törekszenek. A jó teljesítmény a magasabb társadalmi státus elérését segíti. Ezek alapján valószínűsíthető, hogy a tanulmányaikban is magasabb szintet célozzák meg. Ezen értékeket preferálók nagyobb valószínűséggel döntenek a továbbtanulás mellett.

A negyedik komponens változói között olyan állításokat találunk, amelyek a munkalehetőségeket a hozzáférhetőség szempontjából ítéli meg, ezért a faktor a „*kényelmi tényező*”. Az alábbi állítások tartoznak ehhez: „*Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik*”, „*A munka ne legyen megerőltető*”, „*A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez*”. A kényelmes munka is vonzó alternatíva lehet, az ideális munkalehetőséggel összefüggésben. A kényelmi tényező azt a szempontot veszi alapul, hogy a munkavállalás a szabadságot ne korlátozza, ne igényeljen különösebb erőfeszítést az elvégzése. A munkáról kialakított ezen elvárásokat a térségben jellemző atipikus munkaforma (szezonomunka, napszám) gyakorisága jelentősen formálta.

Kutatásunkra nézve a fentiekből az következik, hogy az akadémiai- és munkaértékek egyaránt tartalmaznak olyan preferenciákat, amelyek egyrészt a feladatorientált tanulást és a felelősségteljes munkát nyomatékosítja, másrészt a gyenge tanulási teljesítményt és a kényelmes munkát helyezik előtérbe. Az értékben mutatkozó különbségek hozzájárulnak a továbbtanulási elgondolás differenciáltságához.

A térségben az atipikus munka, főképp roma családok esetében, rendszeresen előforduló megélhetési forma. Az atipikus munka összefüggésben van az alacsony iskolai végzettséggel és alacsony társadalmi státust alakítanak ki. Ezek a hatások olyan munka attitűdöket formálnak, a munka értékek alapján, amelyek a szociális, segítő, társadalom számára hasznos munka felé irányítja a megkérdezetteket. Mindez illeszkedik az elméleti keretben felvázoltakhoz, miszerint az elsajátított értékek (Bălțătescu 2014; Bocsi 2015) a szocializációs folyamatok eredményeként épülnek be a fiatalok világlátásába.

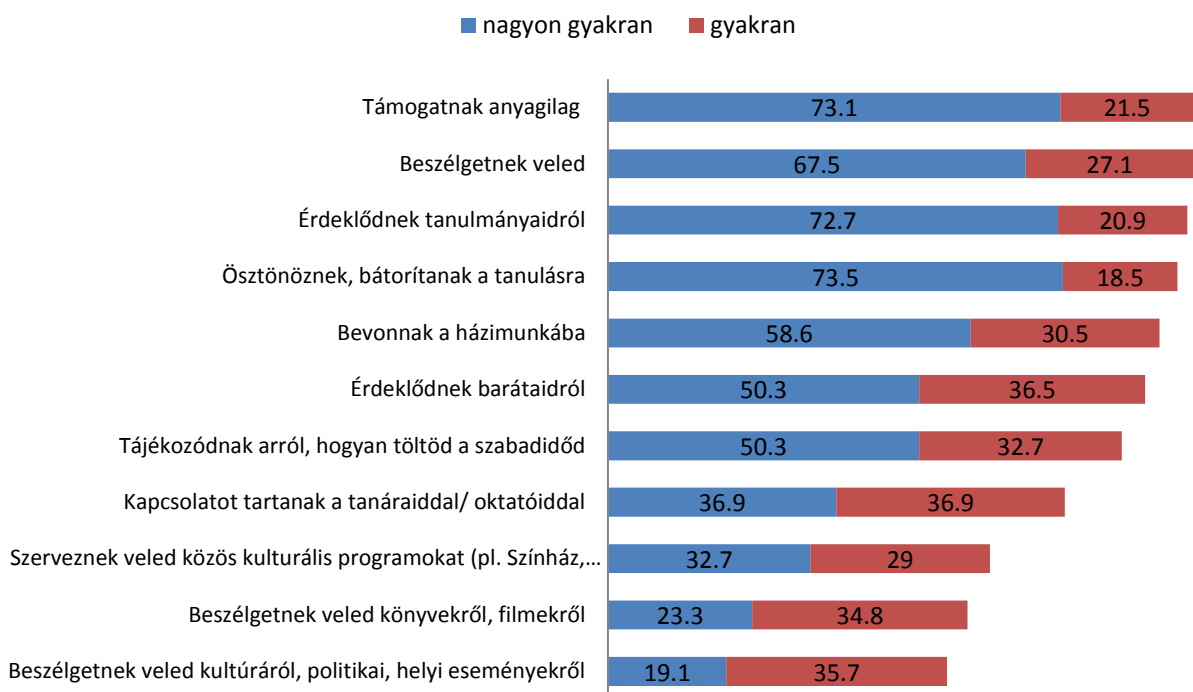
II.3.2.5. A szocializációs közegek és a továbbtanulás összefüggései

A társadalmi környezet a szocializációs közegeken keresztül hat az iskolai útvonal alakulására. Ezt a hatást négy szocializációs szint esetében vizsgáltuk. Az alábbiakban a szocializációs közegek és azok intenzitását szemléltetjük.

Elsődleges szocializációs közeget a szülő-gyerek kapcsolat révén elemeztük. A gyermek iskolai pályafutására hatással van a családi szocializáció, a családi mikroklíma milyensége. A család, mint elsődleges szocializációs színtér felkészíti a gyermeket az iskolai életre. A szocializációs eltérések a tanulási eredményekben, az iskolai eredményességben mutatkoznak meg. Az eredményesség pedig a továbbtanulási döntés egyéni paramétere. A szorosabb kapcsolat esetében a gyerek tájékozottabb a lehetőségeiről, motiváltabb a tanulásra, biztosabb a szülői támogatást illetően (A. Pásztor 2005), a gyerek számára támogatást nyújt az, hogy milyen gyakran beszélheti meg problémáit szüleivel. Ezáltal képességéről, készségeiről is pontosabb tudással rendelkezik, amely a továbbtanulási hajlandósággal mutat összefüggést.

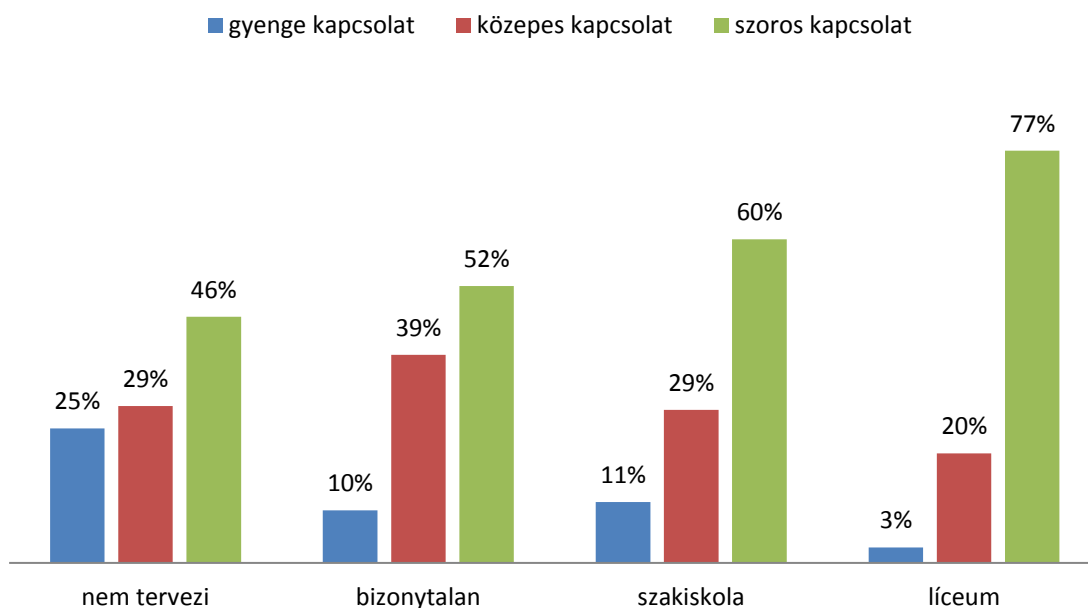
A gyerek szülő kapcsolatot „*Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket?*” kérdésre adott válaszokkal mértük. Négy válasz lehetőség közül a nagyon gyakran és a gyakran válaszokra alapoztunk (23. ábra). Kutatásunkban a szülők és gyerekek közötti kapcsolat vetületeire vonatkozóan a megkérdezettek többsége árnyalt kapcsolatra utal. A válaszadók 3,4 százaléka esetében a szülők a felsorolt tevékenységek közül egyet sem gyakorol, egynegyedük hetet vagy ennél kevesebbet, közel háromnegyedük pedig nyolcat vagy ennél több tevékenységet is végez közösen, leggyakoribb a tíz. A válaszadók közel 95 százaléka esetében a szülők támogatják őket anyagilag, beszélgetnek velük, valamint érdeklődnek tanulmányaikról és támogatják őket ebben. Szintén magas azon helyzetek aránya, amikor a szülők a házimunkába vonják be a válaszadókat, szabadidős tevékenységeikről, illetve barátaikról, kapcsolataikról érdeklődnek. Legkevésbé a kulturális programokban való részvétel, illetve ezek közös feldolgozása jellemző a szülő-gyerek kapcsolatra, ezt a válaszadók mintegy fele említi meg, mint gyakran vagy nagyon gyakran végzett tevékenységet.

23. Ábra. A szülő-gyerek kapcsolat gyakorisága
(%, N=459)



A kérdőívben a gyerek- szülő kapcsolatát mérő kérdés alapján létrehozunk három kategóriát, amely szerint a kapcsolat gyenge, közepes, vagy szoros. A kategóriák kialakítása a következőképpen történik: gyenge kapcsolat, ha nincs vagy legtöbb két kapcsolat van, közepes, ha a kapcsolatok szám 3-7 között van, és szoros, ha nyolcnál több kapcsolatot jelölt meg a válaszadó. Ennek alapján megnézzük, hogy a gyerek-szülő kapcsolat hogyan hat a továbbtanulási tervekre. A teljes minta (N=459) 58,6 százalékának szoros kapcsolata van szüleiével, 30,9 százalék közepes és 10,5 százalék gyenge kapcsolattal rendelkezik. A szoros kapcsolatot ápolók inkább a biztosan továbbtanulók (33,3 százalék), míg a gyenge kapcsolattal rendelkező tanulók csupán 3,7 százaléka szeretne továbbtanulni. A közepesnek minősített kapcsolatúak (N=142) leginkább bizonytalanok továbbtanulási terveikben (75 százalék). Az eredmények alátámasztják a szocializációs hatások és a továbbtanulási vágyak közti kapcsolatot, a szoros kapcsolatban élő tanulók stabilabb iskolai jövőképpel rendelkeznek, mint azok, akiknek gyengébb szülői kapcsolatuk van. A továbbtanulást tervezők (N=226) nagyrészt (67,7 százalék) szoros kapcsolatú, 24,8 százalék közepes és 7,5 százalék a gyenge kapcsolatú családokból származnak. A bizonytalanok nagy aránya a családon belüli kommunikációra utal, a családi szocializációs folyamat hiányosságaira.

24. Ábra. A családi kapcsolatok és a továbbtanulási döntés összefüggései
(%, N=459)

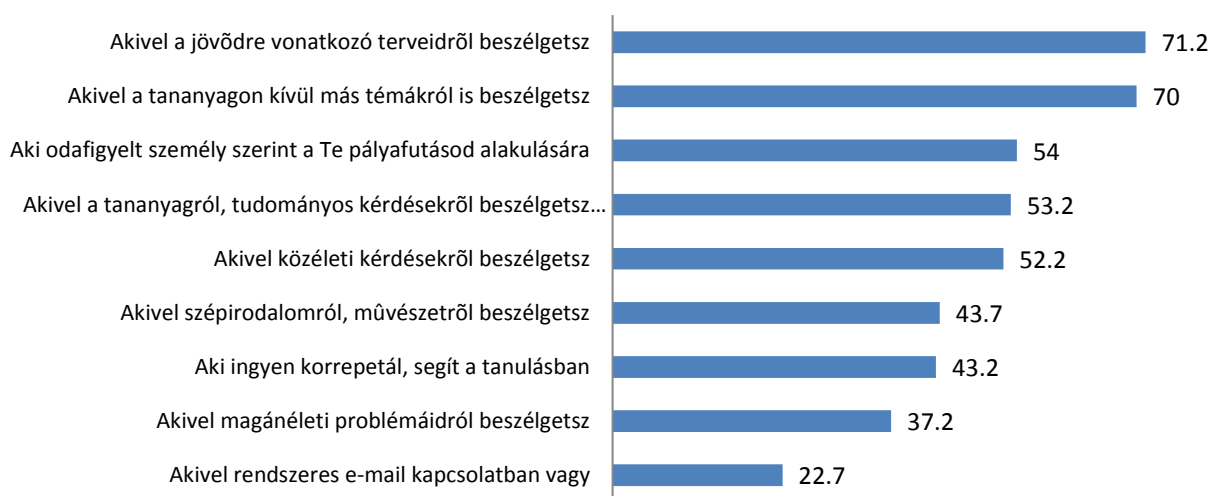


A továbbtanulási terveket a családi kapcsolatok négy kategóriája mentén vizsgáljuk meg. Az eddigi hármat alakítjuk tovább, úgy, hogy a tervezőket további két kategóriába rendezzük a választott szintek szerint, a líceumba készülők a szakiskolát tervezőket egy csoportba vontuk a szakközépiskolát választókkal (24. ábra). A szoros családi kapcsolatokat mindegyik kategóriában találunk, de a líceumba készülők körében a gyerekek 77 százaléka ápol szoros kapcsolatot szüleivel, 20 százaléuk közepes, 3 százaléuk pedig gyenge kapcsolatot, a másik három kategóriában a szoros kapcsolatok mértéke csökkenő tendenciát mutat. A gyenge kapcsolatok viszont fordított irányban csökkennek, vagyis azok körében, akik nem tervezik a továbbtanulást nem is jellemző a szoros kapcsolatok megléte. Azon diákok körében, akik bizonytalanok a továbbtanulásuk szintjét vagy egyáltalán a továbbtanulásukat illetően sokkal magasabb a közepes vagy a rossz kapcsolatot ápolók aránya és a határozottabb tanulási útvonalat tervezőkéhez képest alacsonyabb, csupán 52, illetve 46 százalékos a szoros kapcsolatban lévők. A kapott összefüggések megegyeznek más kutatás megállapításaival, mely szerint a családi szocializáció kihat az iskolai teljesítményre, amely az oktatási szintek közti továbbhaladás irányát határozza meg (Z. Csata 2014; Lannert 2004, 2006; Liskó 2006)

Az iskola jelenti a másodlagos szocializációs színteret, a családon kívüli kapcsolatok kialakításának terepét. A gyermek társadalmi interakciói az iskolai kapcsolatok eredményeként is gazdagodnak. A különböző szocializációs terekben ötvöződnek (Imre 2003b) az egymásra épülő

közegekben elsajátított ismeretek. Az iskolai közösségekben elsajátítja az érdekérvényesítési technikákat, megtanulja az együttműködés, a csapatmunka előnyeit és nehézségeit. A gyerekek szocializációs folyamataiban a szülői modell mellett a tanári modell is jelentős szerepet tölt be. A kapcsolatok alakulása azáltal, hogy figyeli, értékeli a rábízott gyerekek fejlődését, nemcsak tanít, hanem cselekedeteivel példát mutat, hozzájárulnak a tanulási motiváció, az iskolai eredményesség ösztönzéséhez (Zétényi 2004). Kutatásunkban, ebből a megfontolásból, az iskolai szocializációt a tanár- diák kapcsolat mentén mérjük. A tanár diák kapcsolat mérésére a „*Van-e olyan oktatód, akivel meg tudod beszélni a következőket?*” kérdés vonatkozik. Az igen válaszok alapján a leggyakoribb válasz az volt, hogy a tanárral lehetősége van a diákoknak, hogy megbeszéljék terveiket. Ez azért is fontos, mert arra utal, hogy az iskolai háttér, a tanárai révén a pályaválasztást figyelemmel kíséri, tanácsokkal igyekszik befolyásolni (25. ábra).

25. Ábra. Tanár-diák kapcsolat
(Az „igen” válaszok százalékos eloszlása, N=465)



A válaszok leggyakrabban a jövőtervek megbeszélésére vonatkoztak. A tanár-diák viszony ezekben az esetekben bizalommal telített. A szoros tanár-diák reláció kialakítása az alacsony diáklétszám előnyeként jöhet létre, mivel a tanulókra több tanári figyelem jut ebben a helyzetben. Lehetőség van arra, hogy ne csak instrumentális kapcsolat jöjjön létre, hanem tanórán kívüli tevékenységek is megvalósuljanak. A tanári munka nemcsak a tanulásban való korrepetálásban mutatkozik, hanem a gyermekek személyes problémáikhoz való viszonyulásban is.

A harmadlagos szocializációs közeg azokat a viselkedési beállítódásokat formálja, amelyek más közegben nem jelennek meg, mint a szórakozás, a szabadidő terei (Nagy-Trencsényi 2012). Ezek a tevékenység a kortárs csoport kapcsolatait erősítik, melyek történhetnek intézményi keretek között az iskolában, de azon túl is. A harmadlagos közeg

intenzitása, a benne eltöltött idő meghatározó jellegű a fiatalok formálódásában. Más kutatásokban (Járó 2004; Pusztai 2009; Rex 2006) megerősítést nyert, hogy a kortárs csoportok ösztönzőleg hatnak az iskolai teljesítményre és ezáltal a továbbtanulási aspirációkra is. Kutatásunkban a harmadlagos közeg hatásait a kortárs kapcsolatok révén mérjük, a mérőeszköz két kérdésével, melyben négy válaszlehetőség áll rendelkezésére (*Jelöld be, hogy mennyire igazak az alábbi állítások; Rendszerint kivel végzed a következő tevékenységeket?*).

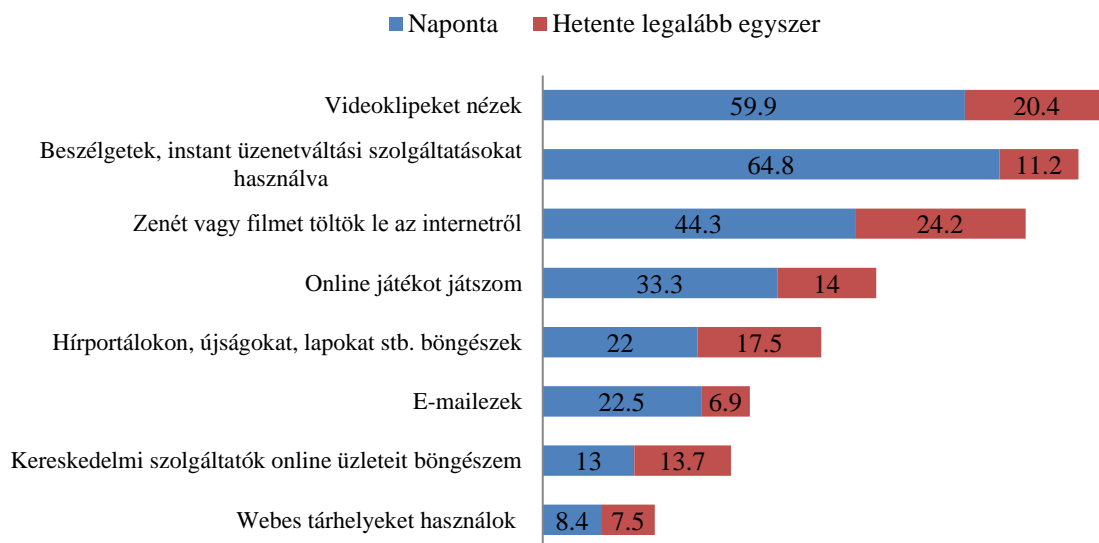
A kapott válaszokból az derül ki, hogy 59,6 százaléka könnyen barátkozó, nyitott és barátai az iskolatársai közül kerülnek ki, akikkel naponta találkoznak és kapcsolatban vannak. Az iskola jelenti a barátságok és kapcsolatok kiépítésének legjelentősebb terepét, sem vallási közösségekben, sem szórakozó helyeken nem kötnek barátságokat. Közös tevékenységeket is iskolai barátaival és nem iskolai barátaival, ismerőseivel együtt végeznek. A válaszadók csekély százaléka jelölte meg nem iskolai barátait ismerőseit, mint akikkel beszélget (6,7 százalék), sporttevékenységeket végez (21,3 százalék), bulizni jár (12,7 százalék). A válaszokból arra a következtetésre jutunk, hogy a fiatalok szabadidejüket leginkább iskolatársaikkal együtt töltik.

A tömegkommunikáció és az internet világa a negyedleges szocializációs közeg terét képezi. A társadalomban, időben és hatókörben is jelentős szerepet kap, mindenkit elér és egyre több időt tölt el az egyén ebben a közegben. A nem intézményesült szabadidő jelentős része ebben a közegben zajlik, egyre fontosabbá válik a média, az internet.

Kutatásunkban az internetezés lehetőségét mérjük, annak idő- és tevékenység dimenzióját. A kérdőívben három kérdés vonatkozik erre a témakörre: *Van-e lehetőséged arra, hogy otthonodban internetezhess?; Rendszerint mennyi időt töltesz egy átlagos nap internetezéssel?; Milyen gyakran végzed az alábbi tevékenységeket interneten? (válaszlehetőségek: naponta, hetente legalább egyszer, havonta legalább egyszer, ritkábban, soha)*. Otthoni internetezésre a válaszadók (N=449) 80,65 százalékának van lehetősége (26. ábra). Ha ezt az arányt etnikai hovatartozás alapján is megnézzük, azt tapasztaljuk, hogy a nem roma válaszadók 92,3 százalékának, a romák közül pedig 69 százalékuknak van lehetősége internetezésre. A válaszadók átlagosan három órát interneteznek naponta. Az egynegyedük négy órát vagy annál is többet töltenek internetezéssel. A kérdőívben felsorolt tevékenységek közül leggyakrabban a válaszadók kétharmada az instant üzenetváltási szolgáltatásokat használja, videóklipeket néz, 44 százalékuk pedig zenét vagy filmeket tölt le napi rendszerességgel. A válaszadók egyharmada online játékokat játszik, egyötödük hírportálokat néz vagy ímélezik, 13

százalékuk online üzletek ajánlatait böngészi és valamivel kevesebben, mint egytizedük webes tárhelyeket és szolgáltatásokat vesz igénybe.

26. Ábra. Az internet gyakoriságának megoszlása
(%, N=465)



Összehasonlítva, szignifikáns különbség figyelhető meg a roma és nem roma diákok között az internethasználat tekintetében is: a nem roma válaszadók valamivel változatosabb célra használják az internetet, a roma diákok között pedig többen vannak azok, akik egyáltalán nem interneteznek (25 százalék). Azok a tanulók, akik használják az internetet közel azonos arányban vannak mindkét csoportban, a megjelölt maximális célra, a nem roma tanulók 7 százaléka, a roma tanulók 6 százaléka.

A válaszokból körvonalazható a virtuális térbeni tevékenységek változatossága. A megjelölt tevékenységek inkább a szórakozásra és a kapcsolattartásra vonatkoznak. Előfordul, hogy a szabadidő jelentős részét az internetezés tölti ki, mivel a válaszadók nagy hányada naponta négy vagy annál is több órát használja az internetet. Az iskolai program mellett ezáltal valószínűsíthető, hogy a tanulásra nem jut kellő idő. Ezekben az esetekben a tanulás fontossága háttérbe szorul.

A négy szocializációs közeg hatása eltérő intenzitással jelenik meg a vizsgált célcsoport esetében. A szoros, gyakori kapcsolatok változatos szocializációs folyamatokat eredményeznek, amelyek a továbbtanulási elgondolások különbözőségében mutatkoznak meg.

II.3.2.6. A hátrányos helyzet tényezői

A hátrányos helyzet több tényező okán alakul ki. Kutatásunkban a társadalmi-gazdasági hátrányok mellett, amelyek úgy a térségre, mint az egyéni helyzetekre kihatnak, a pedagógia hátrányok kialakulására utaló jeleket is találtunk. Az iskola egyik funkciója a társadalmi mobilitás elősegítése, ennek ellenére megállapítást nyert, hogy átörökíti az egyenlőtlenségeket. Az iskola újratermeli a társadalmi struktúrát, azok a gyermekek aki magasabb státusú családból jönnek jobb továbbtanulási perspektívával rendelkeznek, mint társaik (Nahalka 2003). Kutatások sora, amely az iskolai teljesítményt a társadalmi státus függvényében vizsgálja, erősíti azt a megállapítást, hogy a jobb pozícióban lévő szülők gyermekei legalább olyan pozíciót foglalnak el, mint szüleik (Bourdieu 1996; Ferge 1980).

A továbbtanulás alakulását vizsgáló kutatások alapján (Liskó–Fehérvári 2006), az esetünkben előforduló hátrányt generáló paramétereket összegezzük az alábbi táblázatban (35.táblázat):

35. Táblázat. Hátrányok előfordulásának gyakorisága (%)

	% (N=465)	Nem roma (N=380)	Roma (N=85)
Kistelepülési lakóhely	67,8	65,5	78,8
Csonka család	2,58	2,58	-
Apa inaktivitása	11	7,8	24,4
Anya inaktivitása	31,4	23,1	71,6
Apa alacsony iskolázottsága	59	54,1	83,6
Anya alacsony iskolázottsága	61,6	56,3	92,2
Iskolai kompozíció	100	alacsony	alacsony

A térségi hátrányok mellett családi hátrányok is nehezítik a tanulók helyzetét, mint a családszerkezete (egyszülős, nagycsalád). Az iskolai teljesítmény mérésével (Bodó–Márton 2012; Kozma 2003) újabb különbség körvonalazódik a diákok között, tovább növelve az egyenlőtlenség mértékét. A pedagógiai hátrányok a kompetencia vizsga eredményeiben, illetve a továbbtanuló diákok arányában tükröződnek. A válaszadók több mint fele egyidőben több hátránnyal néz szembe, a területi és társadalmi adottságaik alapján, melyek hatása az iskola kimeneti oldalán az eredményességben, a továbbtanulási tendenciákban jelenik meg (Bodó–Márton 2012; Imre 2002; Mayer 2003; Papp Z. 2010a). A magasabb iskolai végzettség megszerzésével a státuszpozíció javítása valósítható meg, ellenkező esetben státuszörzés történik

(Forray R. 2015; Szabó 2012). Ennek alapján a vizsgált térségben ez egy jellemző állapot, a családok generációk óta ott élnek, hasonló társadalmi státusban, az intergenerációs mobilitás ritka. Az iskolaválasztás, a megcélzott iskolai végzettségi szint a hátrányos helyzet és az általa létrehozott társadalmi egyenlőtlenségekkel szimultán módon változik. A területi hátrányok hatnak az oktatás minőségére, illetve az oktatás alacsony minősége kedvezőtlen iskolázottsági szintet generál, ennek következményeként alacsony presztízsű munkalehetőségek alakulnak ki.

Az eddigi kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a vizsgált populáció továbbtanulási szándékát a társadalmi háttér, az iskolai eredményesség mentén azonosítható szelekciós mechanizmusok érvényesülésén túl, más tényezők, mint a szocializációs közegek, is magyarázzák, ezért szükséges további változók bevonásával árnyalni az elemzést.

II.3.3. A KUTATÁS HIPOTÉZISEINEK TESZTELÉSE

A szakirodalom és az eddigi kutatási eredmények alapján megfogalmazott hipotézisek igazolására az adatok elemzése deduktív kutatási logikára épül. A magyarázandó függő változó az elemzésünk keretében a továbbtanulási döntés. Kutatásunk három hipotézisében a független változókat a szocio-ökonómiai, a tanulói útvonal sajátosságai, valamint szocializációs közegek jellemzői alkotják. A mikroszint szocio-ökonómiai változóit a szülők végzettsége és foglalkoztatottsága, lakóhelyi környezet, valamint a jóléti mutatók képezik. A tanulói útvonal sajátosságainak változói az eredményesség, a román nyelvi kompetenciák, az iskolai osztály. A szocializációs közegek hatását négy szint változóival mérjük: a szülő-gyerek kapcsolat a családi szocializációt, a tanár-diák kapcsolat az iskolai szocializációt, a kortárs csoport kapcsolat a harmadlagos szocializációt, valamint az internethasználat a negyedleges szocializációs hatásokat méri.

II.3.3.1. Első hipotézis – A családi szocio-ökonómiai feltételek hatása a továbbtanulási szándéokra

A továbbtanulási döntést a családi háttér változói mentén is megvizsgáljuk (Z. Csata 2005, 2014; Kozma 1996, 2005; Meleg 2009). A szülők többsége alacsony iskolai végzettséggel és bizonytalan, alacsony státusú munkaerő-piaci helyzettel rendelkezik, mely szintén azt eredményezi, hogy a tanulók is ezen minták alapján választanak. Hasonlóképpen, a családi mintát követve, a tanulók törekvései is azt jelzik, hogy választásuk nem vezet magasabb képzettséghez,

nem is céloznak meg magas kvalifikálást, hanem olyan tanulási útvonalat és szakmát választanak, amelyhez térségi szinten elérhető, reális hozzáférésük van. Ám ez egyben olyan munkaerő-piaci pozíciót tesz lehetővé, mellyel csupán alacsony bérezést és kedvezőtlenebb társadalmi státust szerezhetnek meg. Feltételezzük tehát, hogy az általánosan, mindenkire ható területi hátrányos helyzetből adódóan, a hetedik és nyolcadik osztályos tanulók továbbtanulási szándékát a családi háttér tényezői bizonytalanná teszik. Mindezek mellett az etnikai hovatartozás, a nemi sajátosságok és a lakóhelyi környezet jellege is hozzájárul a továbbtanulási terv alakításához. Az alábbiakban a fenti változók eloszlását szemléltetjük a vizsgálatba vont függő változó szerint.

A családi háttér és a továbbtanulási szándék közötti összefüggések vizsgálatára a szülők iskolai végzettségét és az objektív gazdasági mutatókat vonjuk be, amelyet bővebben tárgyalunk az előző fejezetben (II.3.1.4.). Ugyanakkor, tudjuk, hogy a hátrányos helyzet fennállása fékezi a továbbtanulási vágyat, és minél hátrányosabb helyzetben van a döntés előtt álló tanuló, annál inkább megalkuvásra kényszerül az iskolai pályafutását illetően. A családi háttér hátrányos helyzetét a tartós fogyasztási cikkek megléte és a közművesítés aggregált mutatói segítségével határozzuk meg. A családi háttérrel nem közvetlen kapcsolatban lévő iskolán kívüli tanulási formák vizsgálatát is bevonjuk a magyarázó modellbe. Tesszük mindezt abból a megfontolásból, hogy a kiegészítő felkészülést nyújtó tanulási forma igénybevételét a család anyagi helyzete határozza meg, illetve a szülők tanulásra vonatkozó attitűdje. Az előbbi fejezetben már elemeztük ennek a tényezőnek a választott továbbtanulási szintenkénti hatását, az eredmények azt mutatják, hogy a magasabb, a líceumi szint választását ösztönzi a magánóra-ra járás. A mintánkban nemi jellege is mutatkozik ennek a tanulási formának, hisz a lányok azok, akik inkább jártak különóra-ra. Ez pedig összefüggésben van azzal a megállapítással, hogy a lányok, amennyiben tervezik a tanulás folytatását, azt magasabb szinten tervezik, mint fiú társaik.

A továbbtanulási szándék és etnikai hovatartozás kereszttáblával történő vizsgálata alapján megerősítést nyert az az elképzelésünk, hogy a roma tanulók kisebb arányban kívánnak továbbtanulni, mint nem roma társaik. A teljes minta 18,3 százalékát (N=85) roma tanulók alkotják. Az ő továbbtanulási vágyukra főképp a bizonytalanság (43,4 százalék), és a tanulmányok idő előtti lezárása (18,1 százalék) jellemző. A roma tanulók több mint egy harmada, 38,6 százalék (N=83) válaszolta azt, hogy szeretne továbbtanulni, ezzel szemben nem roma társaik több mint fele, 51,6 százalék (N=376). A bizonytalanok aránya 42 százalék és a kimaradóké 6,4 százalék. Ugyanakkor, a roma tanulók kimaradási hajlandósága nagyobb, mint a nem roma tanulóké. Az eredmények vonatkozásában megjelenik a származás hatása is, a roma

tanulók iskolai életútja nagyobb valószínűséggel alakul atipikus módon, mint a nem roma tanulóké. Ez azt jelenti, hogy a szintváltási ponthoz érve, nem a törvény szerint meghatározott választás következik be, hanem az iskolai életút lezárása, a kimaradás. Ezek a fiatalok nem végzik el a kötelező tíz osztályt sem, ennek pedig jövőbeni következménye az lesz, hogy a munkalehetőségekhez nem tudnak majd hozzáférni, vagy csak nagyon nehezen.

A továbbtanulási szándék nemek szerinti megoszlása alapján a lányok választása tekinthető ingatagnak. A teljes mintán belül a bizonytalan lányok aránya 23,3 százalék, míg a fiúké 19 százalék. A fiúk választásukban biztosabbak, legyen az a kimaradásra vagy a folytatásra vonatkozó. Döntésük szerint a fiúk 4,6 százaléka marad ki, míg a lányok 3,9 százaléka, ugyanakkor biztosan továbbtanul 25,9 százalék a fiúk és 23,3 a lányok közül. A döntés nemi sajátosságai azt mutatják, hogy a fiúk továbbtanulási aspirációi biztosabbak, mint a lányoké, ami adódhat abból is, hogy a szakiskola vagy szakközépiskolai kínálat inkább nyújt a fiúk számára megfelelő szakirányt, mint a lányok részére. A lányok esetünkben is az elméleti képzést nyújtó szakokat választják inkább, ezért a magasabb szinten továbbtanulók között a lányok magasabb arányt mutatnak (Bernáth 2016; Dániel 2013).

Több kutatás szerint (Z. Csata 2014; Imre 1998, 2004; Imre–Lannert 2003; Kertesi–Kézdi 2010) a lakóhely meghatározza a továbbtanulási lehetőségeket, az oktatási intézmények elérhetősége, a munkaerő-piaci lehetőségek, de a családi háttér jellemzői kapcsán is észlelhetők különbségek az iskolai tervek kapcsán. A továbbtanulási szándék lakóhely típusa szerinti keresztábra elemzése alapján konstatálhatjuk, hogy a falun élők között (N=311) nagyobb számban vannak azok, akik nem tervezik a továbbtanulást, jelenlegi terveik szerint közülük 9,3 százalék valószínűleg kimarad a további képzési formákból. A városban lakó fiatalok (N=148) közül valamivel kevesebben, 6,8 százalékuk van hasonló helyzetben. A tanulmányaikat biztosan folytatók aránya is magasabb a falusi diákok körében, a mintába bekerültek, több mint fele kíván továbbtanulni, 51,8 százalék, a városi diákok pedig 43,9 százaléka tervezi ugyanígy a jövőjét. A teljes mintára nézve (N=459) a tanulást tervezők 35,1 százaléka a falun élő diák, míg 14,2 százalék a városban élők aránya. A továbbtanulásukat illetően bizonytalanok aránya a városban élők között jelentősen nagyobb, 49,3 százalék, míg falun ez az arány 38,9 százalék. Az eredmények arra utalnak, hogy a falusi környezetben élő tanulók többségének inkább van pontos elképzelése a továbbtanulásáról, mint városban élő kortársaiknak. A roma tanulók magasabb arányú iskolai kimaradása mögött a falun élők hátránya és az etnikai hovatartozás összeadódása

figyelhető meg (Ambrus 2001). Azon tanulók aránya, akik nem tervezik a továbbtanulást, szignifikánsan magasabb a roma válaszadók között.

A magyarázó modell függő változójaként a továbbtanulásra vonatkozó szándékot három kategóriába rendezett változóként vonjuk be, nem tervezi, bizonytalan és tervezi kategóriákba sorolva a válaszadókat.

Arra a kérdésre, hogy: „*Hogyan tervezi a továbbtanulást?*” a válaszadók 8.5 százaléka nem tervezi a továbbtanulást a nyolcadik osztály elvégzése után, 42.3 százalékuk bizonytalan, 49.2 százalékuknak pedig határozott terve van a tanulmányai folytatását illetően. A kialakított modellben a nemek és településtípus szerint nem találunk szignifikáns eltérést a tanulmányok folytatását illetően a megkérdezettek között.

A továbbtanulással kapcsolatos magyarázó tényezőket és összefüggéseket multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáljuk meg az alábbi független változók mentén:

- apa és anya iskolai végzettsége: elvégzett osztályok száma³⁷
- lakásfelszereltség mutatói: a háztartás közművekkel való ellátottságának aggregált mutatója (az „igen” válaszok száma)
- anyagi háttér: a háztartás tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltségének aggregált mutatója (az „igen” válaszok száma)
- demográfiai tényezők dichotomizált változói:
 - a válaszadó neme (fiú = 1)
 - lakóhelyének településtípusa (város = 1)
 - a válaszadó etnikai hovatartozása: (nem roma =1)
- az iskolai eredmények javítása érdekében tett további erőfeszítések: járt-e magánórákra (igen =1).

A szocio-ökönómiai tényezők továbbtanulási szándékra gyakorolt hatását elemezve a határozott továbbtanulási szándékot jelöljük referenciakategóriaként. Az eredmények alapján, a magyarázó változók közül két változó hatását jelöli szignifikánsnak a multinomiális logisztikus regressziós modell a továbbtanulást nem tervezők körében, és egyet a továbbtanulást illetően bizonytalanok között (36. táblázat). Ez alapján kijelenthetjük, hogy annak az esélye, hogy egy tanuló ne tervezze a továbbtanulást 0,81-szer kisebb az apa által elvégzett osztályok számának egységnyi csökkenésével, és 0,73-szor kisebb a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság

³⁷ A kérdőívben a legmagasabb iskolai végzettség kategóriáira kérdezzük rá, melyet az elemzés során az iskolázottsági szintek elvégzéséig szükséges, tanulással töltött évek számával jelölünk.

egységnyi csökkenésével, vagyis az apa iskolai végzettségének növekedése és a gazdasági helyzet pozitív változása a tanulókat a továbbtanulás felé irányítja. Adataink az elméleti keretben megfogalmazottakkal mutatnak hasonlóságot. A kutatások szerint ugyanis az anyagi helyzet és a szülők, esetünkben az apa, végzettsége mentén alakul a továbbtanulási szándék.

A továbbtanulást illetően bizonytalanok között csupán a város hatása mutatkozik szignifikáns magyarázó változónak. A városon élő tanulók 1.69-szer nagyobb valószínűséggel bizonytalanok a határozott továbbtanulási terveket megjelölő tanulóknál. Bizonytalanságuk adódhat a lehetőségek bőségéből, illetve az azokról való informáltságból is, valamint az iskolai életszakasz sajátosságaiból.

36. Táblázat. A családi szocio-ökonómiai magyarázó tényezők hatása a továbbtanulásra – multinomiális logisztikus regresszió

A továbbtanulási szándékot meghatározó tényezők	B	Std. Error	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
nem tervezi a továbbtanulást						
Intercept	1.528	.676	5.108	1	.024	
Anya - elvégzett osztályok száma	.018	.084	.045	1	.832	1.018
Apa - elvégzett osztályok száma	-.200	.083	5.750	1	.016	.819
Tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság	-.309	.105	8.764	1	.003	.734
Közművekkel való ellátottság	.030	.142	.044	1	.833	1.030
Város	.354	.452	.612	1	.434	1.425
Fiú	.037	.409	.008	1	.927	1.038
Nem roma	-.474	.563	.710	1	.400	.622
Magánórák	.019	.521	.001	1	.971	1.019
bizonytalan a továbbtanulását illetően						
Intercept	.882	.458	3.711	1	.054	
Anya - elvégzett osztályok száma	-.002	.045	.002	1	.961	.998
Apa - elvégzett osztályok száma	-.048	.048	.983	1	.322	.953
Tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság	-.052	.059	.788	1	.375	.949
Közművekkel való ellátottság	-.036	.070	.264	1	.608	.964
Város	.526	.229	5.286	1	.021	1.692
Fiú	-.329	.207	2.522	1	.112	.720
Nem roma	-.030	.328	.008	1	.928	.971
Magánórák	-.226	.236	.919	1	.338	.798
Referencia kategória: tervezi a továbbtanulást LR=47.8 (df=16) p<0.001 Nagelkerke R ² =0.124 Classification =54.2%						

A fenti eredmények értelmében az általános hátrányok mellett, amennyiben megjelennek a családi háttér hátrányai is, a továbbtanulási tervek instabilakká válnak. A jobb anyagi háttér, amelyet kutatásunkban a tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltség mér, kedvez a továbbtanulási szándéknak. A továbbtanulás szignifikáns összefüggést mutat az apa végzettségével, a magasabban iskolázott apák gyermekei inkább biztosak továbbtanulási döntésükben. Megfigyelhető, hogy a vizsgált térségben a családban a hagyományos modell működik, az esetek többségében az apa a családfenntartó, az anya pedig gyakran nem dolgozó vagy háztartásbeli. Ennek alapján az apák rövid idejű iskolai részvétele válik mintaértékűvé, amelyben a családfenntartás, a jövedelemszerzés mihamarabbi teljesítése hangsúlyos (Meleg 2009). Az iskolába kerüléskor meglévő hátrányok a kilépéskor sem tűnnek el, a gyengébb tanulmányi teljesítmény kimeneti hátrányt képezve (Lannert 2015).

A rosszabb anyagi háttér és az apa alacsonyabb iskolai végzettsége kimaradóvá teszi a fiatalokat. A település jellege a bizonytalanokat befolyásolja. A városon élő fiatalok lesznek inkább határozatlanok továbbtanulási szándékukat illetően. A városon élő diákok választási kínálata gazdagabb, mint falun élő iskolásoknak, ez elbizonytalanítja őket. Az életpályák alultervezése a falusi környezethez és az alacsony szülői végzettséghez köthető, amely arra utal, hogy az oktatási és szociális problémák egymásra tevődése a továbbtanulási döntést jelentősen korlátozza.

Bár a döntésnek nincs szignifikánsan etnikai eredete, de a családi háttérben a származás hatása is megmutatkozik. A család gazdasági helyzete a kimaradás jelentős okaként jelenik meg. A roma tanulók esetünkben nagyobb arányban kimaradók nem roma társaikhoz képest, ugyanakkor a gazdasági helyzetükre vonatkozó mutatók alapján kedvezőtlenebb anyagi helyzet jellemzi őket. Ezen összefüggések arra utalnak, hogy a roma gyerekek kisebb arányú továbbtanulása nem etnikai, hanem gazdasági helyzet eredménye. Mindezekből megállapíthatjuk, hogy a bizonytalan továbbtanulás háttérében egyrészt a családi minta, az apa alacsony iskolai végzettsége és a kedvezőtlen anyagi háttér húzódik meg, másrészt a település jellege is meghatározó, a városon élő tanulók bizonytalanabbnak a továbbtanulási terveiket illetően.

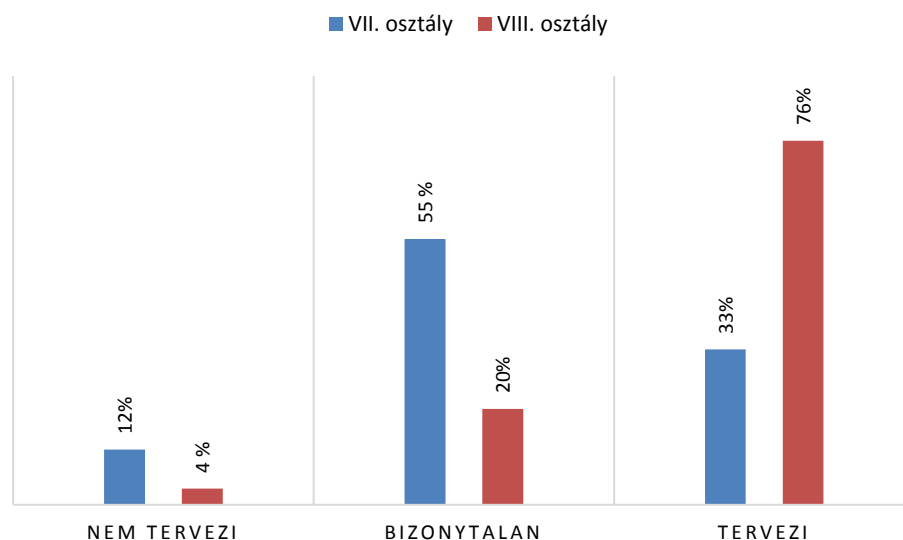
II.3.3.2. Második hipotézis – A tanulói útvonal sajátosságainak hatása a továbbtanulási szándéokra

Második hipotézisünk szerint a továbbtanulási ambíciót a mikrokörnyezet mellett az oktatási rendszer sajátosságai is alakítják. Ez utóbbi tényezők között szerepel az iskolai eredményesség és a nyelvi kompetenciák szintje is (F. Albert és mtsai. 2001; Imre 2002, 2003a; Liskó 1997). Emellett, arra is tekintettel vagyunk, hogy a továbbtanulásra vonatkozó döntés egy dinamikus folyamat eredménye, melyet az iskolai osztály, az életszakasz is befolyásol. A kisebbségi oktatásban tanuló diákok iskolai szint váltását ezzel párhuzamosan a nyelvi kompetenciák is meghatározzák. A vizsgált térségben a továbbtanulási lehetőségek a román nyelv ismeretének hiánya miatt is korlátozottak, hiszen szintváltáskor a tanulók csupán azon oktatási intézmények kínálatából választhatnak, amelyek a számukra hozzáférhető oktatási nyelven szerveznek képzést. Feltételezzük, hogy az iskolai osztály (VII. vagy VIII. osztály), az iskolai eredményesség és a román nyelvi kompetenciák okán válik a diákok választása bizonytalanná, a határozott továbbtanulók esetében pedig a tisztán kisebbségi tanulói útvonal lesz jellemzővé.

Az alábbiakban a fenti változók, az iskolai osztály, az eredményesség és a román nyelvi kompetenciák megoszlását szemléltetjük a vizsgálatba vont függő változó szerint.

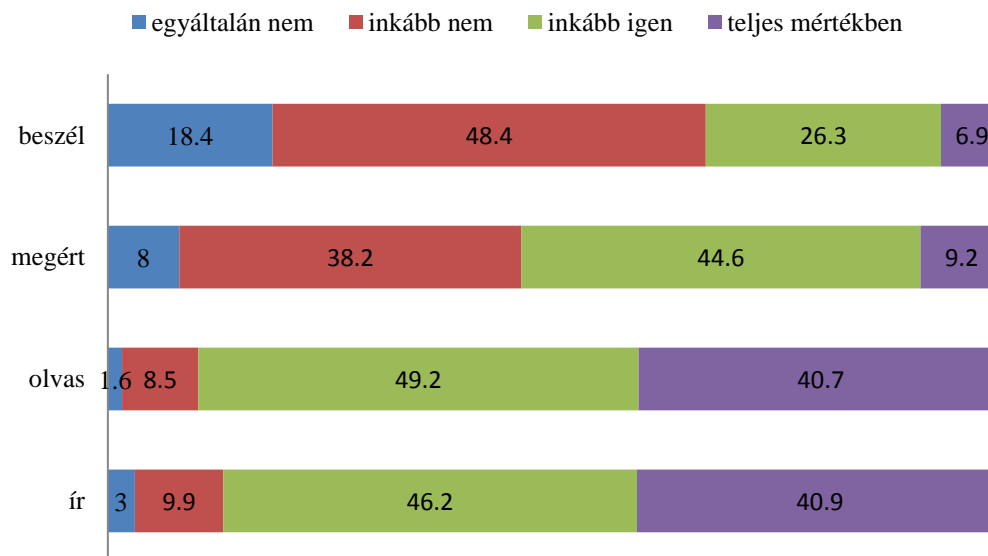
A válaszadók továbbtanulási döntése a hetedik és nyolcadik osztályában dinamikusan változik (Papula 2008). Megfigyelhető, hogy míg a hetedik osztályos tanulók több, mint fele esetében a továbbtanulási szándék bizonytalan (56 százalék), 12 százaléka pedig nem tervezi a továbbtanulást, addig a nyolcadikos diákok esetében ez az arány 20, illetve 3 százalékra csökken (27. ábra). Ezt úgy értelmezzük, hogy a tanulók számottevő hányada részére a továbbtanulás kérdése nyolcadik osztályra válik relevánssá, egyrészt ennek iskolai és életkori időszerűsége okán, másrészt – feltételezhetően – a sajátos társadalmi háttér hatására. Ezen utóbbi szempontok értelmezése további, kvalitatív módszerekre is építő vizsgálatot igényelne.

27. Ábra. Az iskolai osztályok szerinti továbbtanulási szándék
(%, N= 459)



A kisebbségi oktatásban résztvevő diákok román nyelvi kompetenciáik szoros összefüggésben vannak továbbtanulási elhatározásaikkal (28. ábra). A román nyelvismeret tekintetében a válaszadók többsége, mintegy kétharmaduk, nagyon jól vagy jól olvas és ír románul, azonban alig 54 százalék azok aránya, akik megértik a román nyelvet és csupán egyharmaduk beszél ezen a szinten.

28. Ábra. Román nyelvi kompetenciák
(%, N= 431)



A kutatásban a román nyelven olvasás tekinthető meghatározónak. Azok a diákok, aki egyáltalán nem, vagy inkább nem tudnak románul olvasni, alig jelennek meg a továbbtanulók közt. A teljes minta (N= 431) 10,1 százaléka az, akik nem, vagy inkább nem tudnak olvasni, de szeretnének továbbtanulni, míg azok, akiknek az olvasás nem jelent problémát a többségi továbbtanulókat képezik (40,7 százalék). A nyelvi kompetencia az etnicitással összefüggő továbbtanulási döntést magyarázó tényező a nyelvi kompetencia (Papp Z. 2012a). A román nyelvi kompetencia hatása a keresleti oldalon abban mutatkozik meg, hogy a kisebbségi oktatási nyelvű képzéseket preferálják a választók. A kínálati oldalon, a nyelv alapján több vagy kevesebb szakirány jelenik meg a képzési lehetőségek között. A kereslet – kínálat a közoktatás területén nincs egyensúlyban. Hiába szeretnének bizonyos szakterületen magyar tannyelvű osztályban tanulni, nincs rá lehetőség.

Az iskolai teljesítmény az egyéni döntés objektív alapja. A szubjektív tanulmányi eredmények alapján a kutatásunk célcsoportja is igazolta az előbbi összefüggést. Azok, akik jeles és kiváló tanulók a minta (N= 458) 22 százalékát képezik. Ebből mindössze 0,4 százalék az, aki nem tervezi a továbbtanulást. A nagyon jól tanulók (30,3 százalék) a biztos tervezők, ők 14,2 százalékot jelentenek a továbbtanulók között, a jó tanulók pedig a továbbtanulók 16,4 százaléka. A legtöbb kimaradó, 69,1 százalék a gyenge és közepes tanulók közé tartozik (N= 39). A bizonytalan továbbtanulás (43,2 százalék) és a jelentős kimaradás (8,5 százalék) oka az iskolai eredményességgel indokolható. A tanulók szubjektív besorolás alapján 47,6 százalék vélte úgy, hogy gyenge vagy közepes tanuló. A nem kielégítő osztályzatok a továbbtanulási elképzelések elbizonytalanodását eredményezik.

A hiányzásra is úgy tekintünk, mint egy tényezőre, ami az eredményességet meghatározza. A válaszadók (N= 443) leginkább a tanórákon résztvevő tanulókat jelenti 93,5 százalék ritkán hiányzik, az órák 80-100 százalékára bejár, 5,2 százalék a 60-80 százalékát látogatja az óráknak, és csupán 1,5 százalék az, aki ennél kevesebb időt tölt az iskolában. Ezáltal igazolódik az a feltevésünk, hogy a válaszadók közül kimaradtak azok, akik rendszertelenül járnak iskolába, sokat hiányoznak és az adatok hiányosságát eredménye.

A magyarázó modell függő változójaként továbbra is a továbbtanulási szándék három kategóriába rendezett változót használtunk. A továbbtanulással kapcsolatos iskolarendszeren belüli magyarázó tényezők hatását multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáltuk az alábbi független változók mentén:

- Iskolai osztály – VII. és VIII. osztály
- Román nyelv ismerete – olvasási kompetenciák [dichotóm változó: 0 = nem jól (egyáltalán nem-inkább igen), 1 = jól (teljes mértékben)]
- Óralátogatás gyakorisága: a tanítási órák hány százalékára jár rendszeresen a tanuló (2 kategória: 80% fölött és alatt)
- Iskolai eredményesség: a szerzett érdemjegyek önbesorolás szerint (2 kategória: nagyon jó, és közepes vagy gyenge)

A tanulói útvonal sajátosságainak továbbtanulási szándékra gyakorolt hatását a rendelkezésünkre álló változók függvényében elemezzük ki az előbbieken felsorolt négy magyarázó változó bevonásával (37. táblázat). A mintánkban az iskolából való kimaradás szándékát jelölve referenciakategóriaként, a megjelöltek közül egy változó hatását jelölte szignifikánsnak a multinomiális logisztikus regressziós modell a továbbtanulást bizonytalanul tervezők körében (gyenge román nyelvi olvasási kompetenciák), és három változót a továbbtanulást tervezők között (gyenge román nyelv olvasási kompetenciák, VII. osztály, jó iskolai eredményesség). Ez alapján kijelenthetjük, hogy míg annak az esélye, hogy egy tanuló tervezze a továbbtanulást 4.47-szer nagyobb az iskolai eredményesség egységnyi növekedésével, addig a gyenge román nyelvi kompetenciákkal rendelkezők esetében 0,095-ször, a hetedik osztályos tanulók körében pedig 0,030-szor nagyobb az esélye annak, hogy ne tervezzék a továbbtanulást, ugyanígy a bizonytalanok között a gyenge román nyelvi kompetenciák 0,063-szor nagyobb esélyt jelentenek arra vonatkozóan, hogy ne mérlegeljék a továbbtanulást.

37. Táblázat. A tanulói útvonal sajátosságait magyarázó tényezők hatása a továbbtanulásra – multinomiális logisztikus regresszió

Nem tervezi, bizonytalan, tervezi		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
bizonytalan a továbbtanulás át illetően	Intercept	1.728	.908	3.619	1	.057	
	Román nyelv olvasási kompetenciák – gyenge	2.760	1.029	7.193	1	.007	.063
	VII. osztály	-.432	.576	.563	1	.453	.649
	Iskolai eredményesség – jó	1.111	.763	2.120	1	.145	3.037
	Óralátogatás 80% fölött	-.135	.807	.028	1	.867	.874
tervezi a továbbtanulást	Intercept	2.989	.907	10.866	1	.001	
	Román nyelv olvasási kompetenciák – gyenge	3.521	1.034	11.601	1	.001	.030
	VII. osztály	-2.359	.569	17.190	1	.000	.095
	Iskolai eredményesség – jó	1.499	.774	3.750	1	.049	4.476
	Óralátogatás 80% fölött	-.511	.826	.383	1	.536	.600
Referencia kategória: nem tervezi a továbbtanulást LR=73.012 (df=8) p<0.001 Nagelkerke R ² =0.315 Classification =65%							

A fenti eredmények értelmében megállapíthatjuk, hogy az iskolai eredményesség jelenti a továbbtanulás tervezésének legbiztosabb feltételét, a gyenge román nyelvi kompetenciák pedig bizonytalanná teszik azt. Ugyanakkor, az iskolai osztály, az adott életszakasz a döntési folyamat dinamikus jellegére hívja fel a figyelmet, a döntési helyzet bizonytalansága az általános iskola nyolcadik osztálya során oldódik fel. Az általános iskola hetedik osztályában ez még nem egy véglegesnek tekinthető döntés. Adataink alapján megfigyelhető az is, hogy még a továbbtanulást határozottan tervezők esetében a tisztán kisebbségi tanulási útvonal lesz jellemzővé, a társadalmi háttérből eredő hátrányok mellett többnyire a nyelvi kompetenciák hiánya miatt is. Látjuk tehát, hogy a továbbtanulási döntés a kutatási térség általános iskolás tanulói körében a román nyelv ismeretével mutat szignifikáns összefüggést. Ez az eredmény összefüggést mutat az identitási tipológiával (Ogbu 1978; Papp Z. 2012b; A. Pásztor 2006), mely szerint az őshonos kisebbség a többségi nyelv elsajátításától idegenkedik, úgy tekint rá, mint identitást gyengítő tényezőre. Ennek okán ragaszkodnak a magyar oktatási nyelvhez, annak ellenére, hogy az oktatási kínálat szűkösebb és alacsonyabb presztízsű, mint a többségi oktatás.

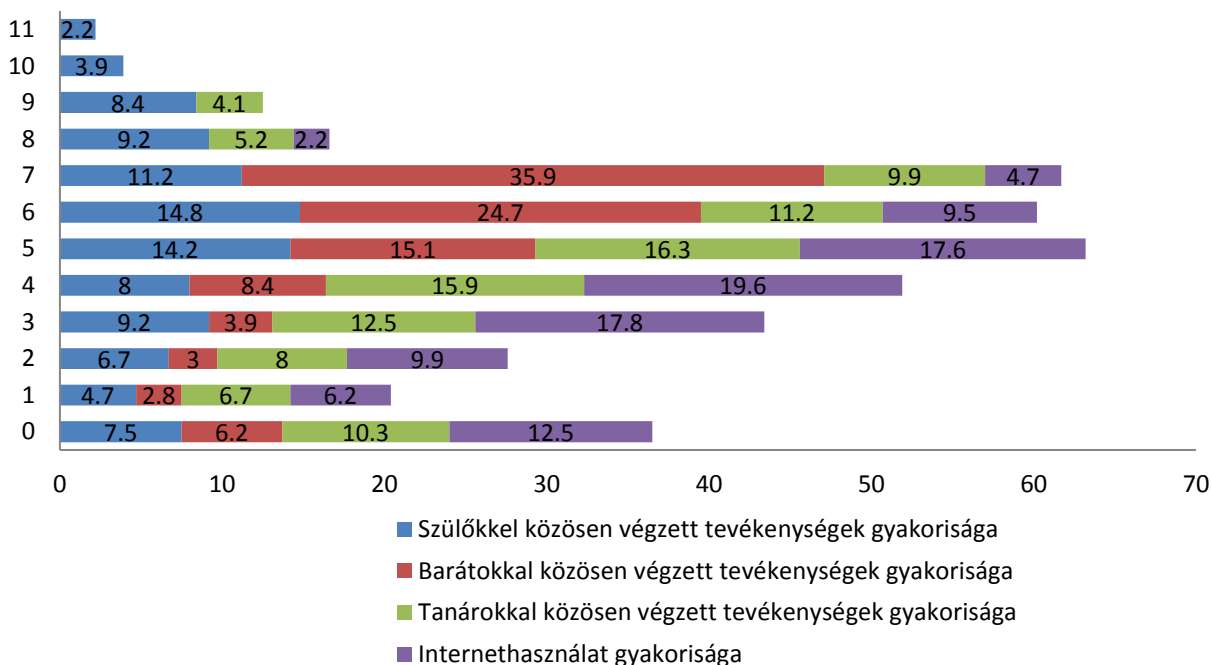
II.3.3.3. Harmadik hipotézis – A továbbtanulási szándékot meghatározó szocio-kulturális tényezők

A társadalmi beilleszkedést a szocio-kulturális környezet szocializációs ágensei teszik lehetővé az egyén számára. Ez a tanulási folyamat több szocializációs szinten megy végbe: kezdetben a családban, majd az iskola és kortárs csoportok szintjén, illetve napjainkban már a kommunikációs csatornák is részei a folyamatnak (Giddens 2008; Giesecke 2003; Nagy–Trencsényi 2012). E négy szocializációs ágens sikere az iskolai teljesítménnyel és eredményességgel van szoros összefüggésben. Az eredményességnek iskolai vonatkozásai (az osztályzatok) mellett vannak szociális jegyei is (például: kimaradás, évismétlés stb.) (Lannert 2006). Az iskolai eredményesség alacsony foka (bukás, évismételés, tanulmányi kudarcokkal együtt járó magatartási problémák úgy, mint igazolatlan hiányzások, iskolai konfliktusok stb.) bizonyos tanulók esetében a tanulói útvonal végét jelzik, ők kimaradnak az általános iskola után következő oktatási szintből, iskolázottságuk ezen a szinten megreked (F. Albert és mtsai. 2001; Z. Csata 2014; Imre 2002; Papp Z. 2012b, 2014b). Azok a tanulók, akik ilyen jellegű kudarcot szenvednek, az általános iskolában atipikus tanulói útvonalat járnak be, az oktatási útvonal átmeneti pontjaihoz érve pedig nem a továbbtanulás lehetőségét választják, jellemzően ők ezen a ponton ki is maradnak az oktatási rendszerből. Az egyéni kudarcon túl mindez a teljes szocio-kulturális rendszer sikertelenségét is tükrözi, mivel ezek nem biztosítanak elegendő motivációt a továbbtanuláshoz, ezzel pedig a kimaradók társadalmi kirekesztődése megismétlődik. Ha egy gyerek mögött nincs támogató, ösztönző család, szocializációs hátrányba kerül társaihoz képest, ezt a hátrányt tovább viszi a következő szocializációs szintekre is (Giesecke 2003; Illyés 2000; Nagy–Trencsényi 2012). A továbbtanulási szándékot és a megcélzott tanulmányi szintet az egyéni tényezőkön túl, mint amilyen a tanulói attitűd és az értékrend, a szocializációs közegek tartalmassága, az ezekben tapasztalt interakciók gyakorisága is befolyásolja. Feltételezzük, hogy továbbtanulási terveiket azon tanulók tudják határozottabban megfogalmazni, akik intenzívebb kapcsolatokat tudtak kialakítani a megjelölt négy szocializációs közegben. Azon tanulók, akik nem tervezik a továbbtanulást a szocializációs közegekben is eredménytelenebbek.

Az alábbiakban a fenti változók eloszlását szemléltetjük a vizsgálatba vont függő változó szerint. A négy szocializációs térben végzett tevékenységek gyakoriságát az alábbi ábra szemlélteti (29. ábra). Az adatokból szembeötlik a kortárs csoport jelentősége, a leggyakoribb, tevékenység-sorozat ebben a közegben történik, ami az életkori sajátosságot tükrözi. A serdülőkor sajátossága a kortársakkal való kapcsolat szorossá válásában mutatkozik, ezáltal veszít

hatásából a család. Ezek az eredmények az elméleti vonatkozásokkal megegyezők (Cole–Cole 1998; Pusztai 2009). A válaszadók a szórakozást, a beszélgetést, a közös élményt szerző programokat jelölték meg nagy gyakorisággal. A kortárskapcsolatokkal egyidőben van jelen a fiatalok életében a negyedleges szocializációs tér eleme is, az internet, az itt végzett tevékenység pedig átszövi a másik három közegben végzett tevékenységeket. A válaszadók közel fele gyakori internethasználó, a kérdőívben ezzel összefüggésben felsorolt hét tevékenységből, több mint négyet végeznek. Ezáltal az internet révén megismert virtuális világ módot teremt a lokális ismeretek bővítésére, az információs társadalomba való bekapcsolódásra.

29. Ábra. A szocializációs közegekben végzett tevékenységek gyakorisága (az aggregált mutatók eloszlása)³⁸



A szocializációs közegekben végzett tevékenységek intenzitását etnikai hovatartozás szerinti bontásban vizsgálva azt találjuk (38. táblázat), hogy szignifikáns eltérés az átlagértékek között csupán a barátokkal végzett tevékenységek ($F=15,043$, $p<0.001$) és az internethasználat gyakorisága ($F=9,761$, $p<0.002$) kapcsán mutatkozik. Mindkét helyzetben a roma tanulók kapcsolatai mutatnak gyengébb társas beágyazódottságot.

³⁸ A függőleges tengely a felsorolt kapcsolatok, tevékenységek számát jelöli.

38. Táblázat. A szocializációs közegekben végzett tevékenységek gyakorisága etnikai hovatartozás szerint (aggregált mutatók, N=465)

Etnikai hovatartozás	Leíró statisztikák	Szülőkkel közösen végzett tevékenységek gyakorisága	Barátokkal közösen végzett tevékenységek gyakorisága	Tanárokkal közösen végzett tevékenységek gyakorisága	Internethasználat gyakorisága
roma tanulók	Átlag	5.04	4.53	4.01	2.91
	N	85	85	85	85
	Szórás	3.33	2.56	2.89	2.27
	Maximum	11	7	9	8
	Minimum	0	0	0	0
	Medián	5	5	4	3
nem roma tanulók	Átlag	5.33	5.46	4.24	3.67
	N	380	380	380	380
	Szórás	2.74	1.86	2.35	1.99
	Maximum	11	7	9	8
	Minimum	0	0	0	0
	Medián	6	6	4	4

Ezek az adatok arra utalnak, hogy a roma gyerekek elszigeteltebb helyzetben vannak társaikhoz képest, baráti kapcsolataik, virtuális térbeni kapcsolataik korlátozottabbak. A jelenség magyarázata a családok gazdasági helyzetével összefüggésben történhet. A roma gyerekek szabadideje a család által meghatározott ebben az életkorban is (például a korai munkavállalás miatt), illetve technikai eszközökkel való hiányos felszereltségük sem teszi lehetővé a virtuális világhoz való kapcsolódást.

A magyarázó modell függő változójaként ezúttal is a továbbtanulási szándék három kategóriába rendezett változót használjuk. A továbbtanulással kapcsolatos egyéni magyarázó tényezők hatását multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáljuk az alábbi független változók mentén:

- A szülőkkel végzett tevékenységek gyakorisága: Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket? („nagyon gyakran vagy gyakran” válaszok aggregált mutatója)
- A kortárs csoport tagjaival végzett tevékenységek gyakorisága: Rendszerint kivel végzed a következő tevékenységeket? (Az iskolai barátokkal, ismerősökkel, nem iskolai barátokkal, ismerősökkel közösen végzett tevékenységek aggregált mutatója)
- A tanárokkal végzett tevékenységek gyakorisága: Van-e olyan oktatód, akivel meg tudod beszélni a következőket? (Az „igen” válaszok aggregált mutatója)

- Internethasználat gyakorisága: Milyen gyakran végzed az alábbi tevékenységeket interneten? (A „naponta vagy hetente legalább egyszer” válaszok aggregált mutatója).

Előljáróban, fontos megjegyeznünk, hogy a szocio-kulturális tényezők rendjén elemezzük a szocializációs folyamat során kialakuló értékrend és munkaértékkel kapcsolatos változók továbbtanulási tervekre gyakorolt hatását is, melyeket előbb főkomponens elemzés révén csoportosítunk³⁹ azzal a céllal, hogy az így nyert faktorok hatását a továbbtanulást meghatározó tényezőket ismertető regressziós modellekbe is bevonhassuk. Ezen törekvésünk nem eredményezett releváns összefüggést, így ki is hagyjuk őket az elemzés bemutatásakor. Mindezek alapján úgy véljük, hogy ez a sajátos életszakaszra jellemző értékrend formálódásra mutat rá.

Az adatok leíró elemzéséből megállapíthatjuk, hogy a szülői kapcsolatok és az internethasználat gyakoriságára a közepes intenzitás a jellemző, vagyis a válaszlehetőségekben felsorolt tevékenységek közel felét végzik együtt, a tanár-diák tevékenységekre az átlagos értéknél magasabb, míg a kortárs kapcsolatokra a leggyakoribb a maximális intenzitás, akiknek van ilyen kapcsolata, az minden felsorolt tevékenységet végez kortársaival. Az alábbi táblázat a szocializációs közegekben végzett tevékenységek gyakoriságának főbb eloszlásait mutatja be (39. táblázat).

39. Táblázat. A szocializációs közegekben végzett tevékenységek gyakorisága (aggregált mutatók, N=465)

Szocializációs közegekben végzett tevékenységek gyakorisága	Átlagérték	Módusz	Minimum	Maximum
Szülőkkel közösen végzett tevékenységek gyakorisága	5.3	6	0	11
Kortárscsoport tagjaival végzett tevékenységek gyakorisága	5.3	7	0	7
Tanárokkal közösen végzett tevékenységek gyakorisága	4.2	5	0	9
Internethasználat gyakorisága	3.5	4	0	8

Az említett négy szocializációs közegben végzett tevékenységek intenzitásának továbbtanulási szándéokra gyakorolt hatását a következőkben tárgyaljuk.

A határozott továbbtanulási szándékot jelölve referenciakategóriaként, a megjelölt négy szocializációs közeg közül egyetlen változó hatását jelölte szignifikánsnak a multinomiális logisztikus regressziós modell a továbbtanulást nem tervezők körében, és kettőt a továbbtanulást illetően bizonytalanok között (40. táblázat). Ez alapján kijelenthetjük, hogy annak az esélye, hogy

³⁹ Az így nyert faktorokat a II.3.2.4-es fejezetben mutatjuk be részletesen.

egy tanuló tervezze a továbbtanulást 0,60-szor lesz nagyobb az internethasználat gyakoriságának egységnyi növekedésével. A továbbtanulást illetően bizonytalanok között a kortárs csoport tagjaival és a tanárokkal közösen végzett tevékenységek gyakorisága 0.88, illetve 0,92-szor nagyobb esélyt jelent arra vonatkozóan, hogy csökkentse a bizonytalanságot, mérlegeljék a továbbtanulást és ne zárkózzanak el ettől a tervtől.

40. Táblázat. A szociokulturális tényezők, szocializációs közegek hatása a továbbtanulási szándékra – multinomiális logisztikus regresszió

A továbbtanulási szándékot meghatározó tényezők	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
nem tervezi a továbbtanulást						
Intercept	1.133	0.497	5.197	1	0.023	
Szülőkkel közösen végzett tevékenységek gyakorisága	-0.081	0.069	1.387	1	0.239	0.922
Kortárs csoport tagjaival végzett tevékenységek gyakorisága	-0.14	0.09	2.384	1	0.123	0.87
Tanárokkal közösen végzett tevékenységek gyakorisága	-0.092	0.083	1.231	1	0.267	0.912
Internethasználat gyakorisága	-0.509	0.105	23.342	1	0.000	0.601
bizonytalan a továbbtanulását illetően						
Intercept	1.257	0.362	12.049	1	0.001	
Szülőkkel közösen végzett tevékenységek gyakorisága	-0.028	0.037	0.559	1	0.455	0.972
Kortárs csoport tagjaival végzett tevékenységek gyakorisága	-0.12	0.056	4.507	1	0.034	0.887
Tanárokkal közösen végzett tevékenységek gyakorisága	-0.089	0.044	4.014	1	0.045	0.915
Internethasználat gyakorisága	-0.063	0.052	1.469	1	0.226	0.939
Referencia kategória: tervezi a továbbtanulást LR= 58,93 (df=8) p<0.001 Nagelkerke R ² =0.143 Classification =54.5%						

A továbbtanulási terveket más kritériumok szerint csoportosítva (nem tervezi vagy bizonytalan, szakiskola, gimnázium) azt találjuk, hogy a gimnáziumot tervezőket jelölve referencia kategóriaként azon tanulók, akik nem tervezik vagy bizonytalanok a továbbtanulást illetően azáltal, hogy a családjukkal (p<0.013, Exp(B) 0.889), barátaikkal (p<0.022, Exp(B) 0.839), és tanáraikkal (p<0.039, Exp(B) 0.893) intenzívebb kapcsolatot alakítanak ki, növelik az esélyét annak, hogy ők is továbbtanulókká váljanak.

A szocializáció sikere az egyéni boldogulás sikerét rejti. A családi szocializáció felkészíti a gyereket az iskolai alkalmazkodásra. Az iskolában újabb kihívással találkoznak a fiatalok, a kortárs csoport hatásával, amelynek ebben az életszakaszban hangsúlyossá válik a szerepe, mivel

serdülőkorban előtérbe kerül a harmadlagos közeg, kiegészülve a negyedleges szocializációs ágenssel, az internettel és a tömegkommunikáció hatásával.

A továbbtanulást nem tervezőkre gyengébb iskolai eredményesség, alacsonyabb társadalmi státus jellemző. A szocializáció eredménytelenségének mértéke az a deviánsnak tekinthető iskolai viselkedés forma (Imre 1999), amelyet a kimaradás, a lemorzsolódás mutat. A kimaradás a szocializációs folyamat sikertelenségét mutatja. Számukra az internet világa egy lehetőséget teremt izoláltságuk csökkentésére és bővíti kapcsolatrendszerüket. Ezáltal, minél inkább használói ezen eszköznek, annál inkább gyarapszik tudásuk, életcéljaik árnyaltabbakká válnak és lehetőségeik bővülnek.

Mint fennebb említjük, a terveikben bizonytalan diákok számára az iskolai közeg és a baráti, kortárs csoportthatás igen jelentős. Attól függően, hogy mennyire ösztönző, támogató és minta-teremtő a két közeg, a terveiket megváltoztathatják. A szoros intenzitású szocializációs kapcsolat a döntést pozitív irányba tereli. A továbbtanulási szándék annál határozottabb, minél több szocializációs szinten szoros kapcsolat jellemzi a diákokat, ennek értelmében a kimaradók minden szinten gyenge kötődésű kapcsolatú szocializációs folyamatokban vesznek részt. Harmadik hipotézisünk, melyben azt fogalmazzuk meg, hogy a továbbtanulási terveiket azon tanulók tudják határozottabban megfogalmazni, akik intenzívebb kapcsolatokat tudnak kialakítani a megjelölt négy szocializációs közegben és azon tanulók, akik nem tervezik a továbbtanulást a szocializációs közegekben is eredménytelenebbek - beigazolódott. Az elemzések alapján a kimaradási hajlandóságot a negyedleges szocializációs tényezők hatása alakíthatja a továbbtanulás irányába, a bizonytalanságot pedig az iskolai és kortárs csoportok társadalmi interakcióinak intenzitása fordíthatja a továbbtanulás oldalára. A különböző szinteken felmerülő szocializációs hiányosságokat a társadalmi közegekben végbemenő folyamatok korrigálhatják. A tudás fontosságának bizonyítottasága révén az iskolai közeg kiemelt fontosságú az egyén társadalmi beilleszkedésében (Mártonfi 2006).

II.3.4. A SURVEY EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE

A fenti eredmények a továbbtanulást alakító tényezők vonatkozásában nyújtanak támpontot. A kvantitatív adatok elemzésének eredményeit az alábbiakban foglaljuk össze. Az általunk vizsgált 20 iskola diákjai közül 465-en kerültek be a kutatási mintába, koruk szerint 13 - 17 év közötti hetedik és nyolcadik osztályos, magyar képzésbe járó tanulók. Iskolai osztályok szerint 60,3 százalék hetedikes és 39,7 százalék nyolcadikos. Nemek szerint a kitöltők 49,5 százaléka férfi és 50,5 százaléka nő. A válaszadók többségére a falusi származás jellemző. A etnikai hovatartozás

alapján 81,7 százalék a nem roma tanulók aránya és 18,3 százalék a mintába bekerült roma tanulók aránya. A roma tanulók identifikációja két módszerrel történt: autoidentifikáció és heteroidentifikáció útján.

A szülők alacsony iskolai végzettsége jellemző a kutatási területen, a nem roma apák 54,1 és az anyák 56,3 százaléka legfeljebb nyolc általános iskolai végzettségű. A roma szülők esetében még kedvezőtlenebb adatokat kaptunk, a roma apák 83,9 és a roma anyák 92,2 százalékanak van legtöbb nyolc osztálya. A válaszadó diákok 22,4 százaléka líceumban szeretne továbbtanulni, 26,8 százaléka szakiskolában vagy szakközépiskolában, nem rendelkezik határozott elképzeléssel a továbbtanulást illetően 42,3 százalék és 8,9 százalék inkább nem tervezi a továbbtanulást. A roma tanulók esetében 6,4 százalék jelölte meg a líceumi szintet, 34,6 százalék a szakiskolát és szakközépiskolát, bizonytalan 46,2 százalék és nem tervezi 12,8 százalék a tanulás folytatását. A tervezett iskolai útvonal kisebbségi jellegű, a diákok 87 százaléka a középfokú képzésben is magyar nyelvű oktatásba jelentkezik.

A roma tanulók (N=85) választása a következő megoszlást mutatja: 35 fő szeretne továbbtanulni valamilyen középfokú oktatási intézményben, 39 bizonytalan a jövőbeni tanulási tervei tekintetében és 11 fő az iskola befejezését valószínűsíti. A roma tanulók közül 26-an már ismételték osztályt, tanulmányi eredményeiket 60-an gyengének vagy közepesnek tartották. Ők azok, akik nagyszámban, 68 fő, élnek rurális környezetben. A cigány tanulókat befejezetlen vagy nagyon alacsony iskolai végzettségű szülői háttér jellemzi.

A térség hátránya a település szerkezetből, a lakosság etnikai összetételéből és gazdasági adottságaiból származik. A családi háttér alacsony státusa a szülők iskolázottsági és foglalkoztatottsági jellemzőjéből adódik. A társadalmi hátrányok az iskolai közegre is kifejtik hatásukat, így jönnek létre az alacsony státusú iskolai kompozíciók.

A továbbtanulási döntés mögött megbújó tényezők hatását multinomiális logisztikus regresszióval vizsgáltuk, hipotéziseink felvetéseire a következő válaszokat kaptuk.

Első hipotézisünk szerint az általánosan, mindenkire ható területi hátrányos helyzetből adódóan, a hetedik és nyolcadik osztályos tanulók továbbtanulási szándékát bizonytalanná teszi a családi háttér, az etnikai származás, a nemi sajátosságok és a lakóhelyi környezet jellege. Kapott adataink szerint, hasonlóan más kutatások eredményeihez (Andor–Liskó 2000; Imre 2011; Lannert 1998), a továbbtanulás a családi háttérétől és a település típusától függően alakul. Az érmelléki általános iskolások továbbtanulási döntése határozottan az apa végzettségével, valamint az anyagi háttérrel mutat szignifikáns összefüggést. A regressziós elemzés szerint az apa

végzettsége nagyobb súllyal bír a döntés meghozatalában, mint a család anyagi helyzete. Ugyancsak szignifikáns a lakóhelyi környezet hatása is. A falun élők a továbbtanulási terv biztosabb kimenetelét mutatja akár a folytatás, akár a kimaradás felé mutató is az. A városi környezet bizonytalanná teszi a döntést. Kutatásunk igazolja azt a feltételezésünket, hogy a családi háttér, a település típusa hatással van a továbbtanulási döntésre, azonban nem találtunk közvetlen szignifikáns összefüggést az etnicitással és a nemi hovatartozással.

Második hipotézisünk a tanulói útvonal sajátosságai mentén vizsgálja a továbbtanulási szándéokra ható tényezőket, eszerint feltételezzük, hogy az iskolai osztály, az iskolai eredményesség és a román nyelvi kompetenciák okán válik a diákok választása bizonytalanná és a határozott továbbtanulók esetében a tisztán kisebbségi tanulási útvonal lesz jellemzővé. A regressziós elemzésben az iskolai osztály, a román nyelv olvasása, valamint a szerzett érdemjegyek mutatnak szignifikáns összefüggést, ezzel szemben az óralátogatás nem szignifikáns. A kisebbségi oktatásban tanuló diák továbbtanulása annál biztosabbá válik, minél inkább ismeri a román nyelvet és jó érdemjegyei vannak. A döntés stabilabbá válását eredményezi a magasabb osztályba lépés is. A hiányos román nyelvi kompetenciák bizonytalanabbá vagy befejezetté teszik az iskolai pályafutást. A kapott adatok szerint a továbbtanulást tervezők számára a folytatás is magyar oktatási intézményben elképzelhető. Ebben a közegben tervezik tanulmányaik befejezését. Erdélyi fiatalok körében végzett hasonló kutatások is ezt fogalmazzák meg (Bodó–Márton 2012; Z. Csata 2014). Hipotézisünk igazoltnak tekinthető, összefüggés mutatkozik a továbbtanulási tervek és a tanulói útvonal jellemzői között, mindössze az óralátogatás nem mutat szignifikáns összefüggést, ennek oka a minta jellegzetesen iskolába járó tulajdonságából adódik.

Harmadik hipotézisünk szerint továbbtanulási terveiket azon tanulók tudják határozottabban megfogalmazni, akik intenzívebb kapcsolatokat tudnak kialakítani a megjelölt négy szocializációs közegben, vagyis a szocio-kulturális tényezők hatására válnak eltérővé a döntések. Azon tanulók, akik nem tervezik a továbbtanulást a szocializációs közegekben is eredménytelenebbek. Kutatásunk igazolja azt a feltételezésünket, amely a szocializációs folyamatok beágyazottságára vonatkozik. Rendelkezésünkre álló adatok alapján sikerült igazolni, hogy az iskolai szocializáció, a kortárs kapcsolatok és az internethasználat összefüggést mutat a továbbtanulási aspirációkkal. Vizsgálati eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a továbbtanulást nem tervezők az internethasználat intenzitásának hatására tervezőkké válhatnak, minél gyakoribb használók, annál inkább csökkenti a kimaradási hajlandóságot. Azok a diákok,

akik ugyan bizonytalanok tanulmányaik folytatására vonatkozóan, kortárs kapcsolataik, illetve tanáraik hatására válhatnak továbbtanulást tervezőkké, minél szorosabb a kapcsolat, annál inkább csökken a bizonytalanság. A családra vonatkozó összefüggések a továbbtanulási szint választásában mutatkoznak meg, a szoros kapcsolatot ápoló diákok inkább tanulnak líceumban tovább, ők azok közé tartoznak, akik határozott és magas iskolai szintű tanulási útvonalat terveznek maguk számára. Azon diákok körében, akik bizonytalanok a továbbtanulás szintjét vagy egyáltalán a továbbtanulást illetően sokkal magasabb a közepes vagy gyenge kapcsolat. A szocializációs közegek hatása nem hagyható figyelmen kívül a továbbtanulás tervezési folyamatában. A tervezésre mind a négy általunk vizsgált közeg befolyást gyakorol, eltérés az intenzitásban jelentkezik. Bár kutatásunk erre nem tért ki, de más kutatások szerint a kisebbségi oktatás eredményezhet szocializációs ellentmondást (Imre 2004; Papp Z. 2012a, 2012b) a többségi rendszerhez képest, az anyanyelvi közeg kizárja ezek hatását a tanulmányi idő alatt.

Kutatásunk azt is feltárja, hogy az etnikai státus nem döntő hisz hasonló településekről és kisebbségi háttérről beszélhetünk a célcsoport esetében, így az a felvetésünk, hogy az etnikai hovartartozás közvetetten jelenik meg a család anyagi helyzetének kapcsán, a roma tanulók esetében a család gazdasági háttere kedvezőtlenebb, mint nem roma társaik esetében, ez pedig visszafogja a tanulási terveket csupán hipotetikusnak tekinthető. Eddigi információink nem teszik lehetővé kellő mélységű vizsgálatát.

A továbbtanulási aspiráció a vizsgált tényezők összefüggésében a következőket mutatja: a családok kedvezőtlen társadalmi és gazdasági helyzete, a térségi településhálózat jellegzetességei, a tanulói útvonal elemei, illetve a szocializációs hatások következményeként alakul ki a kapott differenciáltság. A döntésükben bizonytalanok és a továbbtanulástól elzárkózók arányát ezeknek a tényezőknek a kedvezőtlen alakulása nyomán írhatjuk le. Az elemzett tényezők hátrányos mivolta szabja meg az iskolai pályák milyenségét. A kistelepülési hátrányok, a családok alacsony társadalmi státusa, illetve a továbbtanulási döntés dinamikus változása definiálja a tervezett iskolai útvonalat. A szocializációs közegek pozitívan inspirálják a továbbtanulási törekvést.

II.4. AZ ESETTANULMÁNY EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

Nyolcadik osztály végén a diákoknak dönteniük kell arról, hogy hol folytatják tovább a tanulásaikat, milyen szinten lépnek tovább az iskolai útvonalon. A továbbtanulási lehetőségeket a képességvizsga is korlátozza. A jó eredménnyel szereplők nagyobb eséllyel folytathatják jó iskolában a kilencedik osztályt, mint a rosszul teljesítők, vagy akik megbuknak. A felfele vezető út első lépcsője a nyolcadik osztály vége. Vannak olyan szereplők, akik úgy döntenek, hogy kilépnek a rendszerből. Az iskolai kimaradás, lemorzsolódás előjele az indokolatlan hiányzások magas száma, a bukás, az osztályismétlés.

A legtöbb vizsgálat a lemorzsolódók körében magas roma arányt igazol (Fehérvári 2008; Liskó 1997, 2006). A roma tanulók nagyon kis számban jelennek meg a továbbtanulók között (Liskó 2002a). Az esettanulmány elkészítésének célja, hogy mikroszintű elemzést végezzen olyan iskolai életesemények vonatkozásában, mint az évismétlés, a túlkorosság, a kimaradás és az etnicitás. A pályaválasztás a továbbtanulási döntés révén először nyolcadik osztály végén kerül terítékre. Ez azok számára lehetséges csak, akik sikerrel végzik el az általános iskolát. Kutatási kérdésünk az, hogy kinek nem sikerül eljutni eddig, befejezni a nyolc általánost, levizsgázni és megteremteni a lehetőségét a továbbtanulásnak. Vizsgálatunk az iskola keretei között kívánja elemezni a kutatási témát. Bár a kutatói látószög bővítését szolgálja, de jelen kutatás nem tér ki a családra, a szülők szemszögéből is feltárni a sikertelenség tényezőit.

Az esettanulmány két szerkezeti egységből áll, az elsőben a települések és az iskolák jellemzőit ecseteljük, a másodikban az empirikus adatok segítségével a kutatási kérdések igazolására törekszünk. A települési és oktatási helyzet ismertetését követően, a továbbiakban a roma és nem roma tanulók beiskolázási mutatóit vizsgáljuk a kiválasztott két iskolában.

II.4.1. AZ ESETTANULMÁNY VIZSGÁLATI DIMENZIÓI ÉS AZ ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

A továbbtanulás alakulását jelentősen befolyásoló iskolai eredményességet, valamint ennek kudarcát, az iskolai lemorzsolódást a kvantitatív módszerekkel gyűjtött adatok mellett kvalitatív megközelítésben is elemezzük. A lemorzsolódásra vonatkozóan a klasszikusnak számító (eset elemző), esettanulmányt készítünk, arra való tekintettel, hogy a kvantitatív adatgyűjtési eljárásba kevésbé sikerült azokat a tanulók bevonni, akik az iskolai lemorzsolódás érintettjei. Ez a módszer kiegészíti a feltáró kutatói munkát, mert lehetővé teszi egy iskolai jelenség részletes vizsgálatát.

Az iskola, mint az oktatási rendszer eleme, arra törekszik, hogy minden gyermek számára befogadó, eredményes, sikeres szocializációs platformmá váljon. Ezt a folyamatot objektív pedagógiai jellegzetességek kutatásával, esettanulmányok, eseteírások, jó gyakorlat bemutatásával tárhatjuk fel (Torgyik 2015), amelyhez több módon lehet adatot gyűjteni: dokumentumokból, archívumokból, interjúkból, különböző megfigyelési módszerekkel (Yin 2005). Emellett az iskolaelhagyás tendenciáiról készült esettanulmányunk során a résztvevő megfigyelés, a dokumentumelemzés és a tematikus, félig strukturált interjú módszerét is felhasználjuk, tekintettel arra, hogy a módszerek ötvözése többletet eredményez a kutatási terepről és elősegítik az eredmények értelmezését (Héra–Ligeti 2005).

Az adatgyűjtés során négy fő vizsgálati dimenzió mentén kutatunk.

Elsőként választ kívánunk adni arra a kérdésre, hogy milyen körülmények között tanulnak két kistéleplés iskoláiban a diákok, milyen az *iskolák felszereltsége, milyen tárgyi feltételek jellemzik az intézményeket*.

Másodsorban azt a kérdést kívánjuk megválaszolni, hogy *milyen szociodemográfiai és szociokulturális háttérrel rendelkeznek azok a diákok, akik évismétlők*. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy milyen korösszetételű az osztályt ismétlő tanulók csoportja, illetve milyen etnikai hovatartozásúak, milyen szülői háttérrel rendelkeznek, milyen tanulói útvonal jellemző az iskola diákjaira, atipikus tanulói útvonalnak van-e etnikai vonatkozása.

Harmadsorban arra a kérdésre is választ keresünk, hogy *a túlkorosság milyen mértékben jellemzi az évismétlőket, valamint arra is kíváncsiak vagyunk, hogy milyen okai vannak az évismétléseknek, a kiválasztott iskolacsoportban*.

Negyedik kutatási kérdésünk a lemorzsolódás mértékére vonatkozik, arra keressük a választ, hogy *milyen mértékű a lemorzsolódás és milyen etnikai vonatkozásai vannak, valamint a kimaradás milyen tendenciákat mutat*.

Az esettanulmány elkészítéséhez végzett elemzések alapjául gazdasági, demográfiai, oktatási adatok szolgálnak. A másodlagos statisztikai adatgyűjtés forrását a romániai 2011-es népszámlálás adatbázisa, a Bihar megyei tanfelügyelőség adatbázisa, az iskolák statisztikai adatai képezik. Az iskolai adatlapok szociológiai paramétereket tartalmaznak, alkalmasak kutatási elemzések készítéséhez. Esetünkben az iskolai archívum-elemzéshez (Yin 2005), az iskolai naplókban rögzített adatok szolgáltatják a kutatás kiindulási pontját. Az osztálynaplók olyan adatokat tartalmaznak, mint a tanulók születési adata, vallása, a szülők neve, valamint foglalkozása, lakcíme, a hiányzások száma, tantárgyi értékelések, bukott tantárgyak száma,

tanulási átlagok. Ezek a dokumentumok mennyiségi adatokat tartalmaznak, ennél fogva alkalmasak iskolai statisztikák elkészítésére (Kozma 1996). Az iskolai adatforrások hiteles információkat nyújtanak, ezek alapján készülnek az oktatásra vonatkozó megyei, illetve országos elemzések. Ezek a dokumentumok élethűen tükrözik a tanulók egyéni adatait, követhetővé téve a tanulói útvonalakat, azaz a formális oktatási rendszerben megtett utat. Az egyéni adatokból lemérhető az iskolai lemorzsolódási létszám, annak pontos aránya, a lemorzsolódó tanuló iskolázottsági jellemzői (Kádárné Fülöp 2011). Értekezésünkben a tanulói útvonal a formális oktatásban megtett utat jelenti, amely esetenként atipikus elemeket is tartalmaz, mint bukás, évismétlés, hiányzás, iskolaváltás, kimaradás. Külön fogalomként használjuk a bukás, illetve (év) ismétlés fogalmakat, az előbbi a félévi sikertelen teljesítésre, míg utóbbi a tanév végi sikertelen tanulmányi előmenetelre vonatkozik. Az iskolai archívumokból az osztálynaplót az igazgatói engedéllyel használhattuk, mivel az iskolai archívumhoz való hozzáférés nem nyilvános.

Iskolaelemzést készítünk a vizsgálatba bevont húsz oktatási intézmény közül egy iskolacsoportban. Ez két azonos szerkezetű iskolát jelent, két településen, ahol összesen négy osztály történetével ismerkedünk meg, iskolánként egy-egy hetedik, illetve egy-egy nyolcadik osztállyal. Mindkét településen az általános iskolai képzési forma a legmagasabb oktatási szint. Az oktatás kizárólagos nyelve a magyar nyelv. Az iskolák közül ezt az iskolacsoportot tekintjük a leghátrányosabbnak több szempont szerint is: az iskolai kompozíció, a települési fejletlenség, topográfiai elszigeteltség, megközelíthetőség, közlekedési lehetőségek, az iskola infrastruktúrája és állaga, valamint a diákok etnikai hovatartozása alapján. Ezekben az iskolákban a statisztikai adatok szerint magas a lemorzsolódás mértéke, illetve az iskolai közösség etnikai összetétele itt mutatja a legtöbb roma tanulót. Az etnikai hovatartozást a pedagógus- interjúk alapján határozzuk meg, mivel adatvédelmi okok miatt az etnikai hovatartozást már sehol nem tartják nyilván.

Az iskolák leírását a tanulói összetétel, a személyi feltételek és tárgyi felszereltség tükrében valósítjuk meg. Az iskolaleírások mellett célunk a beiskolázási mutatók feltárása is, melyet naplóelemzéssel végzünk. Ez a módszer a személynevek alapján lehetőséget nyújt a tanulói útvonalak feltárására is. Megnézzük a beiskolázási számokat, az etnikai összetételt, nemek arányát, vizsgáljuk a túlkorosság jelenségét, valamint az évismétlők számát.

A vizsgálatba a 2014/2015-ös tanév nyolcadik, illetve hetedik osztályait vonjuk be. A nyolcadikos diákok 2007-ben kezdték az iskolát, ők 2000.-ben, illetve 2001.-ben születtek (14-15 évesek), a hetedikesek 2008-ban kerültek be az iskolapadba, ők azok, akik 2001-ben, 2002-ben születtek (12-13 évesek). A beiskolázási adatokat ezekről a csoportokról gyűjtöttük és készítettük

el az osztálytörténeti leírásokat. Az osztályelemzések során a felhasznált mutatók: a beiskolázási számok tanév elején és végén, osztály életkor, évismétlők életkora, bukók száma. Végig követjük a beiskolázási számokat, első osztályos koroktól, mindegyik esetben. Mivel a településen nincs más iskola, így nagy valószínűséggel az első osztály elkezdésétől a nyolcadik (hetedik) osztály végéig együtt maradnak a tanulók. Ezek az adatok pontosan visszakövethetőek, számszerűsíthetőek. A lemorzsolódás mérhetőségét a kohorsz vizsgálat teszi lehetővé, az iskolai ciklusok tanulóinak követésével. Túlkorosnak tekintjük azt a tanulót, aki 15 évesnél idősebb és legalább egyszer ismételt.

Adatszerűen bemutatjuk az itt élő fiatalok családi hátterének, szüleik iskolázottságának, foglalkoztatottságának, életkörülményeinek jellemzőit. A szülők végzettségét négy kategóriába rendezzük: legfeljebb nyolc osztályt végeztek, szakiskolát végeztek, érettségizettek, diplomások. A foglalkozásoknak négyfokú hierarchiáját alkalmazzuk: szakképzettséget nem igénylő fizikai (mezőgazdasági is), szakképzett fizikai, középfokú szellemi és felsőfokú oklevéllel végezhető foglalkozás (Mártonfi 2003).

A kutatási kérdések megválaszolását segítik a helyszínen készített félig strukturált interjúk. Interjúalanyaink az iskola pedagógusai közül kerültek ki, szám szerint négyen.⁴⁰ Az interjúk célja az iskolaleírások elkészítéséhez szükséges kiegészítő, az értelmezést elősegítő adatok begyűjtése. A pedagógusok fiatal, de nem pályakezdő oktatók, 29 és 36 év közöttiek voltak, két férfi és két nő. A pedagógusok mindegyike tanít mind a négy osztályban. Az interjú témája az iskolai kimaradás volt. Kérdéseink részben erre a témára, részben pedig az iskolák és az osztályok megismerésére vonatkoztak. Az iskolákkal kapcsolatban a következő kérdésköröket fogalmazzuk meg (7. melléklet): milyen etnikai összetételű a község lakossága, hol dolgozik az aktív felnőtt lakosság, mi jellemző az adott településre, milyen az iskolák és a vizsgált osztályok etnikai összetétele, milyen életkorban kezdik el az első osztályt, előfordul-e, hogy már idősebben lép be a gyermek társainál az oktatási rendszerbe, hova járnak iskolába a jómódú családok gyermekei, milyen eredményeket érnek el a képességfelmerő vizsgán, milyen mértékben és hol tanulnak tovább ebből az iskolacsoportból, ki az intézmény fenntartója, az önkormányzat az anyagi állagmegőrzésre és megfelelő felszerelésre nyújt-e támogatást, milyen módon történik a felújítás, modernizálás, vannak-e szponzorok, akik rendszeresen vagy alkalmanként támogatják az iskolákat, van-e szülői hozzájárulás munkával (meszelés, karbantartás) vagy pénzalappal az iskola fenntartásához, milyen lehetőségek vannak tehetséges, eredményes diákok jutalmazására.

⁴⁰ Köszönettel tartozunk az iskola vezetőjének és pedagógusainak azért, hogy segítették munkánkat.

Az osztályelemzések adatgyűjtését segítő interjúkérdésekben a felmerülő problémákra, a cigánygyerekek motiválásának lehetőségeire, a kimaradások okaira, egyéni problémakezelési próbálkozásaikra, szülőkkel történő kapcsolattartásra kérdezzük rá. Az interjúk tartalomelemzése az esettanulmányban kapnak helyet.

A résztvevő megfigyelés fókuszában az iskolák felszereltsége, falusi jellegének felismerése, fontosabb jellemzőinek feltárása áll, hasonlóan más kutatásokhoz (Liskó 2002b; Liskó–Fehérvári 2006). Ez a módszer lehetőséget teremtett arra, hogy a terepen betekintést nyerjünk az iskolák működésébe, szervezeti felépítésébe és életminőségébe. Megfigyelési szempontjaink a következők: az iskola épületének állaga, tárgyi felszereltsége, elektronikus eszközpark, egészségügyi blokkok megléte, fűtési rendszer, tantermek berendezése, szaktermek, könyvtár, tornaterem megléte és állapota.

A következő alfejezetek a kutatási adatokat összegző esettanulmány részletező leírását tartalmazzák.

II.4.2. AZ ESETTANULMÁNY. ISKOLA- ÉS OSZTÁLYTÖRTÉNET

II.4.2.1. Érfelső - Éralsó⁴¹ Iskolaközpont jellemzői

Érfelső és Éralsó, Bihar megye észak-keleti részén fekszik, az Értől keletre. A szalacsi dombok között húzódik meg ez a két szép érmelléki település. Mihályfalvától 20, Margittától 10 km-re, falusi mellékúton megközelíthető. Mind a főúttól, mind a vasúttól távol eső, elszigetelt települések⁴². Közvetlen autóbuszjárat egyik város fele sincs.

A községközpont Érfelső, és ehhez tartozik Éralsó falu. Épp úgy, mint Érmellék más települése, ez is elhanyagolt, elfelejtett térség. A makroszinten ható tényezők következménye a vizsgált települések esetében a lakásfelszereltségben érhető tetten, az infrastrukturális fejlettségben, mint a közművesítés vagy a közlekedés. Fejlődés csak 2000-től észlelhető, amikor is lehetőség nyílt az úthálózat, az ivóvíz hálózat fejlesztésére, derült ki az interjúkból.

A két településen összesen 1907-en élnek, a legutóbbi, 2011-es, népszámlálási adatok alapján. 995 lakosa van Érfelsőnek és 912 Éralsó településnek. Etnikai összetétele a következő: 17 román, 1756 magyar, 77 cigány és 64 más nemzetiségű (pl. szlovák) lakosa van. Anyanyelvi besorolás szerint a következő összetétel jellemzi a két falut 14-en vallották magukat román ajkúnak, 1828-an magyarnak, míg 5-en beszélnek csupán a romani nyelvet, illetve 53-an más nyelvet neveztek meg anyanyelvükként. Az itt élők nagy többségben református valláshoz tartoznak: 1776- an, 33-an római katolikusok, 15-en ortodox vallásúak, 10-en görög katolikusok, 15-en pedig baptisták, 58-an pedig más vallásokat jelöltek be⁴³.

A lakhatási körülmények adatai (41. táblázat) megerősítik azt a feltételezést, hogy hátrányos helyzetű települések közé tartozik a két falu. Összesen 669 lakás van, amelyek a következő jellemzőkkel írhatók le: mindössze 45,1 százalékban van víz, villany a lakások 96,1 százalékában, központi fűtés csupán 3,4 százalékban, konyha 96,9, míg fürdőszoba 31,7 százalékban van. Ezeket az adatokat, ha összevetjük az országos, illetve a megyei adatokkal, láthatjuk, hogy alacsonyabb értékek, egyetlen kivételt a konyha kialakítása csupán, jellemzik a település lakásait. A mikrorégió gazdasági potenciálja a lakáskörülmények révén alacsonyak mondható.

⁴¹ A településnevek kitalált elnevezések, az érintettek védelme érdekében nem a valós elnevezéseket használjuk.

⁴² <http://www.cjbihor.ro/ghid.php?act=17> (letöltve: 2015.07.20.)

⁴³ www.recensamant.ro (letöltve: 2015.06.19.)

41. Táblázat. Lakásfelszereltségi mutatók (%)

Térség	Vezetékes víz	Villany	Központi fűtés	Konyha a lakásban	Fürdőszoba a lakásban
Románia	66,7	96,6	44,4	84,6	61,9
Bihar megye	63,2	96,8	43,1	87,56	67,5
Érfelső, Éralsó	45,1	96,1	3,4	96,9	31,7

Forrás:INSSE 2016c, saját szerkesztés

Az itt élők munkalehetősége nagyon csekély. Margittára, a közeli városba, ingáznak, vagy saját gazdálkodásban dolgoznak. A községben a Bihar megyei Foglalkoztatási Ügynökség 2016. márciusi adatai alapján, a munkanélküliség hét százalék fölötti, míg a megyei érték három százalékra tehető⁴⁴. A fiatal, képzett szakemberek elvándorlása jellemző. Azok a fiatalok, akik magasabb iskolai végzettséget szereznek, egy távolabbi oktatási intézményben, nem jönnek vissza a településre. Egy tanári interjú részlete jól illusztrálja a fenti állítást:

„Aki egyszer megszerzi a lehetőségét annak, hogy máshol szerezzen munkát, soha többet nem jön vissza. Én meg is értem őket, csak nehéz az itt maradónak, mert így még reménytelenebb a helyzet a változásra. Nincs, aki bármilyen kicsi vállalkozást is elindítson, munkahelyet teremtsen, és akkor még nem is beszéltem arról, hogy ezek az emberek példaképek is szolgálhatnának, hogy így is lehet boldogulni. Ugyanakkor büszkék is vagyunk rájuk, mert becsülettel megállják a helyüket bármilyen munkahelyen.” (L,32). A sikeres fiatalok elvándorlás egyfelől hátrány a település szempontjából, másfelől sikerélményt jelent a pedagógusnak, oktatói munkájuk értékelését látják ebben.

Érfelső és Éralsó iskolacsoportot alkotnak, önálló magyar iskolákkal. Beiskolázott tanulóinak száma 2013-14-es tanévben, 304 fő volt, ebből 159 az erfelsői iskolában, 145, pedig az éralsói iskolában tanult. Ez a szám a 2014-15-ös tanévben 290 fő, melyből 151 Erfelsőn, 139 pedig Éralsón járt iskolába. Az iskolacsoportot a helyi önkormányzat finanszírozza.

Az iskola csoport 5 épületből áll, ebből két épület, óvoda és iskola, Éralsó faluban van, három pedig, óvoda, alsó- és felső tagozatos iskola, a községben található. Csak egyetlen épületben van benti vizesblokk, a fűtés, több épületben cserépkályhával megoldott. A községi iskolaépületben 2015 nyarán zajlott a fűtési rendszer korszerűsítése. A szülők ritkán vonhatók be az iskolával kapcsolatos tevékenységekbe, vagy munkahelyi, vagy pedig gazdálkodói elfoglaltságuk miatt elhárítják az ilyen típusú felkéréseket derült ki a pedagógus interjúkból. Ilyen válaszokat kaptunk:

⁴⁴ Bihar megyei Foglalkoztatási Ügynökség http://www.bihar.anofm.ro/informatii_statistica.php. Letöltve 2016.06.20.

„Ennivalóra is alig telik, nemhogy iskolafenntartásra. Adjon az, akinek sok van. Munkára is csak pár családot tudunk rávenni, inkább az anyák jelennek meg néha. Gyakran az az érzésem, hogy az iskolába járás ezeknek a családoknak egy szükséges rossz, elsősorban abban látják a hasznát, hogy hoz egy kevés állandó jövedelmet a gyerekpénz. A napról napra szükséges megélhetés előteremtésének gondja teljesen leköti őket, a holnapra, a haladásra, a kiszabadulásra ebből a környezetből nem igazán gondolnak.” (K,29). A mindennapi gondok elég terhet rónak rájuk, nem kívánnak újabbakat is felvenni.

A résztvevő megfigyelés alapján, megállapítható, hogy az iskolák, mindkét településen nagyon lehangoló képet festenek. Az érfelsői iskola tatarozásra, korszerűsítésre szorul, míg Éralsóra teljesen új iskolaépület kellene. Ennek a tervei már elkészültek, de anyagi forrás a közeljövőben nem lesz az építkezésre. Utóbbi évek pozitív eredménye, hogy mind a két településen megépült (2010, 2011-ben) egy-egy sportpálya. Az iskolák felszereltsége, hiányos, elavult. Az osztálytermek szegényesek, régi és nem egységes az iskolai bútorzat. Szemléltető eszközök kis számban vagy egyáltalán nincsenek. A könyvtár és a tanári szoba egy teremben kapott helyet, sem a könyvtárba járás, sem a pedagógusi adminisztratív munka nem zavartalan. Az informatika terem sikeres kialakítása az érfelsői iskolában fontos eredménynek számít. Az elektronikus eszközpark ennek ellenére nem tekinthető kielégítőnek, a tíz számítógépből, egy nyomtatóból, egy faxból és egy fénymásolóból áll. A felszereltség, a helyiségek száma, az iskola tárgyiasult tőkéje, anyagi felszereltsége a település fejlettségétől függ (Kozma 1975; Liskó 2002b). A kisiskolák lemaradása az iskolai eredményességben is nyomot hagy.

Az oktató- nevelő munka személyi feltételei adottak. A tantestület létszáma 7 fő, mindenki szakképzett oktató. Vannak olyan pedagógusok, akik nemcsak ebben a két iskolában tanítanak, hanem óráik egy része a közeli települések iskoláiban vannak, mint Ottomány. Idegen nyelv oktatása jelenleg angol nyelven zajlik. A nevelőtestület munkához való viszonya, munkafegyelme példás, ami az alábbi interjúrészletekből is kiderül.

„Higgye el, nem könnyű, hidegben, sárban, fagyban, esetleg elakadó busszal ide kijárni, de mivel jó a közösség, és néha még sikerélményünk is van, jó szívvel jövünk, bármilyen hihetetlenül is hangzik. Persze a sikert mi itt teljesen más mércével mérjük, mint egy városi iskolában. Itt egy tanítónő sikernek tartja, ha az a gyermek, akit iskolába is nehezen engednek el, mert napszámba kellene inkább menjen, negyedik végére tud írni, olvasni, használja a négy alapműveletet. Egy tanár örvend, ha diákjai kérdéseket tesznek fel az órán leadott földrajz, történelem, vagy irodalom anyaggal kapcsolatban, ha felismernek valamit, amit a tévében láttak,

hallottak, ha kíváncsiak maradnak és a továbbiakban is beszélnek arról, ami az órán elhangzik” (B,34).

A tanárok odaadással, örömmel végzik munkájukat.

„Természetesen, itt is vannak jó képességű, szorgalmas diákok is, akik otthonról is megkapják a támogatást, csak jóval kevesebben, mint más városi iskolában. Igyekszünk mindenkit képességeinek legmegfelelőbb tevékenységben szerepeltetni, hogy nekik is biztosítsuk a sikerélményt.” (E, 36).

Elhivatottak a tanítói munka és a diákok irányába is, ez derül ki abból például, ahogyan a „gyerek” megnevezést használják leggyakrabban.

A pedagógusok munkáját dicséri, hogy ezek a tanulók bekapcsolódnak a térség különböző tantárgyi, kulturális és sport versenyeibe. Az alsó tagozatosak részt vesznek népdalversenyeken, Fürkész és Bendegúz helyesírási és nyelvhelyességi versenyen, Papp Attila szavalóversenyen, Örökségem mesemondó, Zrínyi Ilona matematika versenyeken. A felső tagozatra járók is bekapcsolódnak a korosztályuk számára szervezett versenyekbe, mint Mikes Kelemen magyar nyelv és irodalom tantárgyverseny, Fürkész és Bendegúz helyesírási és nyelvhelyességi verseny, Zrínyi Ilona és Csillagszerző matematika verseny kiírásain. Az Érmelléken nagyon népszerű az Ér Kupa elnevezésű, iskolák közötti sport verseny, melynek épp ötletadója, az érfelsői iskola. Ezekbe a programokba megpróbálták bevonni a roma gyerekeket is kisebb- nagyobb sikerrel, mivel pontatlanok, nem lehet rájuk folyamatosan számítani.

„Vannak nagyon jó adottságokkal rendelkező cigány gyerekeink, akik kiváló eredményekre is képesek lennének, ha egy kicsit több családi támogatást kapnának” (E, 36).

A gondoskodás, a támogató tanári attitűd tükröződik a válaszból, ahogyan a diákokról tesznek említést.

A versenyeket szponzorok is támogatják, főleg természetbeni formában, valamint a megyei tanfelügyelőség az, ahonnan pénzt kapnak az események szervezésére. Sem a versenyeken való részvétel, sem más rendezvény nem lehet részvételi díjas, ezt az oktatási törvény tiltja.

Ezek mellett a programok mellett, a szaktanárok heti rendszerességgel előkészítő órákat hirdetnek a nyolcadikosok számára, a három vizsgatantárgyból: román, magyar és matematika tárgyakból. Ahogy az iskolai órákra nem járnak egyes diákok, úgy a plusz órákat sem látogatják. A fakultatív órákon, melynek szerepe éppen a tananyag jobb elsajátítása lenne, azok nem vesznek részt, akik a leggyengébbek. Konzultációs órákat kisebb osztályokban is próbálnak beiktatni az

órarendbe. A hiányzások miatti lemaradást próbálják így korrigálni. Törekvéseik nem hoznak sok sikert, hisz a részvétel itt is komoly akadálya a tanítási folyamatnak. Kötelezni sem és motiválni sem tudják őket.

Bár a hivatalos népszámlálási adatok nem tükrözik, de Érfelső lakosságának a pedagógusok becslése szerint 40 százaléka roma. Ebből következik, hogy igen magas a roma tanulók aránya az iskolákban is, különösen a községben. A roma tanulók sikertelensége itt is utolérhető. Elkezdik ugyan tanköteles korban az iskolát, de nagyon kevesen tudják be is fejezni az általános iskolát. Sikertelenségük nyomon követhető, gyakori a többszöri évismétlés, illetve igazolható az a megállapítás is, hogy az iskolaelhagyók inkább a romák közül kerülnek ki. A beiskolázás nem marad el tanköteles korban, mert a román szociális rendszer összekötötte az oktatással a havi gyermeknevelési támogatást, ugyanis azok a gyerekek, akik nem járnak iskolába, nem kapják meg⁴⁵. Ennek elvesztését nem kockáztatják a szülők a korai iskoláskorban. Később már nem lesz olyan fontos ez az összeg, mert „keresővé” válik⁴⁶.

„Nálunk az iskolába járatás is szó szoros értelemben kereseti forrás, hasznosabb, ha amíg nem lesz önállóan kereső, iskolába jár” (L,32).

A családok nehéz helyzetét látják a gyermekek iskolához való viszonyában megnyilvánulni. A pénztelenség a kimaradás gyakori okaként jelenik.

„Ezeket között a nehéz sorsú gyerekek között is van olyan, aki a körülményei ellenére próbálja megállni a helyét, de csak ahhoz a szinthez képest, amiben él” (B, 34). A reziliencia jegyeire utal ez a megállapítás, vannak, akik tanulnak, rendszeren járnak iskolába, de azt is megerősíti, hogy a látott minta jelentősen hozzájárul a fiatal iskolai pályafutásának alakulásához. A modell hiánya a saját gátját képezi a hátrányos helyzetű, gyakran roma tanuló számára.

A megkérdezettek egybehangzó véleményként fogalmazták meg, hogy az iskolákban általános gondot jelent a roma tanulók kimaradása, de volt, ahol a fegyelmezésük sokkal nagyobb kihívás, mint az oktatásuk. Megtapasztaltuk azt a megállapítást, melyet Forray Katalin fogalmaz meg, hogy az iskolába járásuk is, a kimaradásuk is problémákkal telített. Ezekre a iskolákra jellemző az, amit a roma gyerekek iskoláztatására vonatkoztatnak a kutatások: a kimaradás, a szülőkkel való kapcsolattartás nehézsége, az iskolai presztízs veszteség (Papp Z. 2012a). A

⁴⁵ Romániában készpénzalapú iskoláztatási támogatás működik. Erre vonatkozó szabályozást a 61/1993-as törvény tartalmaz. A támogatás 18 éves korig fizetendő havi rendszerességgel, feltétele azonban a rendszeres iskolába járás.

⁴⁶ Megjegyzés: a havi gyermeknevelési támogatás 2016-ban 84 lej, míg az egy napra fizetett napszám értéke 50 lej és háromszori étkezés.

kapcsolattartás informális módon valósul meg az esetek többségében, véletlen találkozások, beszélgetések alkalmával.

„A nagy problémánk az, hogy amint képesek lesznek napszámba menni, a szülők nem engedik iskolába őket. Meg kell keresse a kenyerét és mi erre nincs mit lépjünk, az nem érv a szülőnek, hogy a gyerek jó képességű, küldjék iskolába. Sajnos a szülők nagy részét el sem érjük. Szülői értekezletre nem jönnek el, ha hívjuk a gyermek által, vagy üzenőfüzetten keresztül, nem reagálnak. Ha mégis sikerül egy-egy találkozást összehozni, mindent megígérnek, de semmit nem tartanak meg. Az első pénzszerzési lehetőség alkalmával már az lesz a fontosabb, hogy menjen és keressen, nem az iskola.” (E, 36).

A tanárok lehetőségeikhez mérten, a gyakori kudarcok ellenére is, igyekeznek a kapcsolatot fenntartani a tanulók családjaival.

Az alábbi táblázatban (42. táblázat) rendszerezzük az iskolák tanulói létszámát, etnikai összetételét. Az elemzésbe összesen 57 diák adatai kerültek be, ebből 19 roma származású tanuló.

42. Táblázat. Osztálylétszámok és etnikai sajátosságai

Település	Tanuló létszám	Ebből roma
Érfelső	32	11
Éralsó	25	8

Forrás: Saját szerkesztés⁴⁷

A következőkben részletes osztálytörténeti elemzést végzünk mindkét település hetedik és nyolcadik osztályai esetében, kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében.

II.4.2.2. Az érfelsői iskola osztálytörténetei

Ezekben az iskolákban az oktatás nem szegregáltan folyik, minden osztály vegyes tanulói összetételű, de a roma tanulók létszámának növekedésével a nem roma tanulóké csökken, mert ők iskolát váltanak, tanulmányaikat a közeli városba, Margittán, vagy esetleg Nagyváradon folytatják.

Az osztályok etnikai összetétele a települési megoszláshoz közeli értéket mutatnak. A nyolcadik osztályba 12 diák tanul, ebből 5 roma. Az öt cigány tanuló közül mindössze egy fejezi be a nyolc osztályt.

Az első osztályt 16-an kezdik, 2007.-ben, csak nyolc tanulónak sikerült évismétlés nélkül elvégezni a VIII. osztályt, ezek közül roma egy. A többiek az évek során vagy tanulmányi

⁴⁷ A táblázatok ebben a fejezetben is saját szerkesztésűek, a továbbiakban az ettől eltérő forrást jelöljük.

eredményeik, vagy hiányásaik miatt megbuktak. A lemorzsolódás mértéke nagyon magas, közel ½-e a tanulócsoportnak atipikus tanulói útvonalat jár be, az esetek többségében évismétlőkké válva. Vannak, akik még beiskolázottak, de sokan közülük, többszörös évismétlők, ezt bizonyítja túlkorosságuk (43. táblázat), ők képezik az iskola elhagyókat. A vizsgált osztályban, ahol 12-en kezdték el a nyolcadikat, négy tanuló nem folytatja tovább az iskolát, hét befejezett osztállyal lép ki az iskolából, vagyis a tanulók 1/3-a kimarad. A szülői háttér alapján a fiatalok alacsony társadalmi státusú közegekből származnak. A foglalkozások között munkás, földműves szerepel. Olyan bejegyzést is találtunk, ahol a foglalkozásnál szociális munkás volt beírva. Mivel ez három esetben is előfordult, érdeklődésünkre tájékoztattak a pedagógusok, hogy ez a szociális segélyben részesülőket jelenti, a közmunkásokat. Mindössze egyetlen szülő foglalkozása feltételezi a felsőfokú végzettséget, a helyi lelkész személyében.

A bukás évében minden tanulónál jellemző a nagyszámú hiányzás. Az oktatási szabályzat szerint 10 igazolatlan hiányzást már a magatartási jegy levonása követ. A naplóbejegyzések szerint, egyes tanulónak akár 200 hiányzása is volt egy-egy tanévben.

Az osztálylétszámok ugyan nem mutatnak nagy eltérést, egyik tanévtől a másikig, de ha megnézzük az osztálynévsort, akkor abból kiderül a folyamatos változás. Minden évben, egyetlen kivétel a III. osztály, a bukók helyére új tanulók jönnek, akik szintén évismétlők. A legnagyobb az évismétlők száma az ötödik osztály végén, ami azzal magyarázható, hogy az egy tanítós rendszer után nem tudnak beilleszkedni a felső tagozatos tanulási rendbe. Sokféle elvárással néznek szembe, a több tanár eltérő követelményrendszerrel jelent. Bár kutatásunkban nem térünk ki részletesen az osztályzatok értékelésére, annyit azonban megjegyzünk, hogy ezek a tanulók már az első félév végén nagyon gyengén teljesítenek. A román, a matematika és magyar jegyeik legtöbb esetben nem átmenő jegyek⁴⁸.

43. Táblázat. *Osztálytörténet, VIII. osztály, 2007.- 2015.- Érfelső*

Osztály	I.oszt.	II.oszt.	III.oszt.	IV.oszt.	V.oszt.	VI.oszt.	VII.oszt.	VIII.oszt.
Etnikai összetétel								
Összesen	16	15	13	13	15	14	12	12
Ebből roma	9	8	6	6	8	7	5	5
Bukott	2	2	-	2	7	6	2	4
Ebből roma	2	2	-	2	7	6	2	4
Végzett	14	13	13	11	8	8	10	8
Ebből roma	7	6	6	4	1	1	3	1

⁴⁸ A romániai iskolarendszerben 1 és 10 között osztályzat használatos, az 5 feletti osztályzat tekinthető átmenő jegynek.

Az évismétlők között vannak kétszeres, sőt háromszoros ismétlők is. Ezt tükrözi az életkori összetétel. Az évismétlők jóval korosabbak társaiknál, ami csak akkor lehetséges, ha már több alkalommal osztályt ismételték. Kései iskolakezdésről nem beszélhetünk, mert a kötelező beiskoláztatás ezt a lehetőséget minimálisra csökkenti. Ezt foglalja össze az alábbi táblázat (44. táblázat). Az iskolakezdés kora megegyezik az átlagos kornak, míg a befejezési kor, a nyolcadik osztály elején magasabb volt annál. Ez arra enged következtetni, hogy az osztályközösségben megjelennek a korosabb diákok, akik előző osztályokból kerültek ide, bukásuk miatt. Szembeötlő az évismétlők életkora, amely a 17,25 évvel nagyon magas. Ebben az életkorban lévők általában már a középiskola felsőszakaszában tartanak, nem az általános iskolai tanulmányoknál. A több mint három év különbségből, levonhatjuk azt a következtetést, hogy az évismétlők háromszor is sikertelenül zártak egy-egy iskolaévet. Ők túlkorosak társaikhoz képest, emiatt kimaradnak az oktatásból és már csak Második esély programban folytathatnák tanulmányaikat. Ezek a programok azonban nem rendszeresen indulnak és nem minden településen, csak a városi iskolában van rá lehetőség. Kevés az esélye annak, hogy ezek a fiatalok máshol járjanak iskolába, mikor nem éltek a helyben nyújtott lehetőséggel sem. Gyenge tanulmányi eredményeik mellett, amelyek alig érték el a hatos átlagot, iskolai pályafutásukat a sok hiányzás is jellemezi.

44. Táblázat. A tanulói közösség és az évismétlők átlagéletkora az érfelsői VIII. osztályban

Átlagéletkor	Osztály	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Tanév elején		6,56	7,73	8,84	9,84	10,6	13,1	14	15,08
Évismétlés nélküliek		7,6	7,8	8,84	9,72	10,7	12	13,5	14
Évismétlők		6,5	7	-	10,5	11,8	14,6	17	17,25

Hasonló eredményeket kapunk a 7. osztályosok vizsgálata során. Az évismétlők itt is a roma fiatalok közül kerülnek ki. Ugyan az a tendencia, mint a fentebb vázolt esetben.

A hetedik osztály tanulói 2008- ban kezdték iskolai pályafutásukat, tehát 2008-2009-es tanév első osztályának naplójáig nyúltunk vissza. Első osztályt kezdtek 23-an, ebből hetedik osztály elején még 20-an voltak, de sikeresen befejezni, csak 16 tanuló tudta (45. táblázat). A lemorzsolódás értéke itt sem kedvező, a tanulók 1/5-e tartozik ebbe a csoportba. Az osztálylétszám folyamatosan változik, az újabb ismétlők érkezésének köszönhetően. A naplóból a szülők foglalkozása is kiderül, mindössze két szülőnek van olyan foglalkozása, amelyik felsőfokú végzettséget feltételez, a többi szülő pedig munkás, illetve az anyák háztartásbeliek.

45. Táblázat. Osztálytörténet, VII. osztály, 2008.-2015.- Érfelső

Etnikai összetétel/ Osztály	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Összesen	23	23	21	20	24	24	20
Ebből roma	6	6	4	4	9	10	6
Bukott	2	2	2	1	5	5	4
Ebből roma	2	2	2	1	5	5	4
Végzett	21	21	18	19	19	19	16
Ebből roma	4	4	2	3	4	5	2

A túlkorosságot vizsgáltuk itt is. A kapott eredmények a következők (46. táblázat). Az iskolakezdési kor nem mutat eltérést. Jelentős különbség a hatodik osztályban jelenik meg itt az évet befejezők és az ismétlők között nagy eltérés mutatkozik. Ebből arra következtetünk, hogy a hatodik osztályt újrjárók már nem első, hanem a harmadik évismétlésüket kezdték. Számukra ez jelentette az utolsó lehetőséget arra, hogy benmaradjanak az általános iskolai képzésben. Az eredmények azt tükrözik, hogy nem sikerült nekik. Ők kimaradtak, vagyis 24 diákból, 5 kilépett az oktatási rendszerből.

46. Táblázat. A tanulói közösség és az évismétlők átlagéletkora az érfelsői VII. osztályban

Átlagéletkor / Osztály	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Tanév elején	6,6	7,6	8,6	9,7	11	12,45	13,75
Évismétlés nélküliek	6,6	7,6	9,1	9,6	10,6	11,6	13,6
Évismétlők	6,5	8	8,5	10	12,2	15,4	14,25

A lemorzsolódó diákok atipikusnak nevezett tanulói útvonalat járnak be, indokolatlanul sok hiányzásuk, bukásaik, kettő vagy ennél több évismétlésük, illetve magatartás zavarai miatt. A magatartászavar kizárólag a tanórákra jellemző viselkedésre vonatkozik, a tanulók fegyelmezetlenek, zavarják az órátartást, főképp azért, mert unatkoznak. Hiába próbálják meg az oktatók bevonni az órai munkába, nem járnak sikerrel.

„Ezek a gyerekek nem igazán rosszkodnak, egyszerűen unatkoznak az órákon, ahol olyasmiről van szó, amiből ők semmit nem értenek, így aztán igyekeznek mással elfoglalni magukat, meg a környezetükben ülőket is. Beszélgetni, bohóckodni próbálnak, a csendben ülve hallgatást nem ismerik.” (B,34).

Az oktatás nem hoz számukra sikerélményt, ezért ezt más tevékenységekben keresik. Figyelmet igényelnek tanáraik és társaik részéről.

Motiválásuk sem eredményesebb, mivel nem tudnak olyan támogatást nyújtani, amely ellensúlyozná a fiatalok napszamból, alkalmi munkából származó keresetét, amelyre a

településen lehetőségük nyílik. Az interjúkból kiderült, hogy már a hatodikos cigány gyerekek bekapcsolódnak a szezonális mezőgazdasági munkákba. A roma család számol a fiatal munkaerővel a stabil, szezonális munka időszakában, ezzel akár több hónapra is kivonja az iskolából a gyermeket. A roma szülők magatartására ugyancsak a kiszámíthatatlanság a megfelelő jelző, nem vonhatók be semmilyen önkéntes munkába, feladatellátásba, sőt arra sem lehet számítani, hogy az ünnepi műsorokon megjelenjenek, bár a személyes találkozások során mindent megígérnek. Ezek a megállapítások mindkét iskolára érvényesnek tekinthetők.

II.4.2.3. Az éeralsói iskola osztálytörténetei

A rendelkezésünkre álló adatok alapján vizsgáltuk a diákok tanulói útvonalát az éeralsói iskola két osztályában is. Az osztálylétszámok itt még kisebbek, mint a községi iskolában. Az etnikai összetétel hasonló az előző osztályok összetételéhez. A nyolcadik osztályt 13 diák kezdte el, ebből a pedagógusok négy tanulót soroltak a roma származású diákok sorába, ez az osztályközösség 1/3-át jelenti. A lemorzsolódás itt is megjelenik, két diák ebből az osztályból kimarad, ez az osztálylétszám 1/6-át jelenti.

Az adatok szerint a legtöbb diáknak a hatodik osztály elvégzése jelentett problémát, az ismétlők száma itt a legmagasabb (47. táblázat). A tanulói útvonalak alakulást befolyásoló tényezők közül itt egy újabb tényező is megjelenik, az iskolaváltás. Több esetben megtörténik az iskolaváltás, még tanév közben is. Ez a jelenség bizonyíték arra, hogy az iskolai kompozíció változása, státusának romlása elindítja a jobb képességű és nem roma tanulók távozását. Ők más iskolában, Margittán vagy Nagyváradon, folytatják tanulmányaikat, derül ki az interjúkból.

47. Táblázat. *Osztálytörténet, VIII. Osztály, 2007.- 2015.- Éeralsó*

Osztály/ Etnikai Összetétel	I.oszt.	II.oszt.	III.oszt.	IV. oszt.	V.oszt	VI. oszt.	VII. oszt.	VIII. oszt
Összesen	15	15	15	14	12	15	12	13
Ebből roma	3	3	3	3	1	5	4	5
Bukott	-	-	-	2	1	3	1	2
Ebből roma	-	-	-	2	1	3	1	2
Végzett	15	15	15	12	10	10	11	11
Ebből roma	3	3	3	1	-	2	3	3
Egyéb	-	-	1 diák elmegy tanév végén	-	-	2 diák évközben elment	1 diák évközben elment	-

2007.-ben első osztályt kezdők élekor szerint homogén csoport, a 15 tanulóból, 2000.-ben született 14 diák, egy pedig 2001-ben (48. táblázat). Mindenki iskolaköteles korban lép be az oktatási rendszerbe, az osztálylétszáma és összetétele nem változik három év alatt. Harmadik osztály végén egy tanuló megy el, akit IV.-be a közeli városi iskolába iratnak. A negyedik osztályban jelenik meg először az évismétlés. A 2007-ben beiskolázott 15 diák közül 11-en befejezik a 8 osztályt, 9 ebben az iskolában, két jó tanulmányi eredménnyel rendelkező tanuló, 7. osztálytól, más iskolában. Ha a lemorzsolódást az első osztályt elkezdők és a nyolcadik osztályt befejezők között vizsgáljuk, akkor azt kapjuk, hogy ennek értéke $\frac{1}{4}$ -e a kezdeti létszámnak. Ebben az osztályban is előfordul a túlkorosság problémája az évismétlők között. A túlkorosság mérték, két év, arra utal, hogy az évismétlők kétszer már osztályt ismételtek. Ők még egy évet maradhatnak az oktatási rendszerben, lehetőségük van a nyolc általános befejezésre.

48. Táblázat. A tanulói közösség és az évismétlők átlagéletkora az érsalsói VIII. osztályban

Átlagéletkor / Osztály	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Tanév elején	6,93	7,93	8,93	9,92	10,9	11,7	13,1	14,46
Évismétlés nélküliek	6,93	7,93	8,93	9,91	10,9	10,9	13,1	14,09
Évismétlők	-	-	-	10	11	14,6	-	16,5

A hetedik osztály kis létszámú osztály (49. táblázat). Az első osztályt együtt kezdő 11 diák közül hetedik osztályra heten maradnak. Az ötödik osztály teljesítése kihívást jelentett három diáknak, nem sikerült átmenő jegyet, vagyis legalább ötös osztályzatot szerezni minden tantárgyból. Az osztály $\frac{1}{4}$ -e osztályismétlésre kényszerül. Ebben az esetben is igazolódik a szakirodalmi adat, miszerint az évismétlés roma jelenség. Mind a három diák cigány származású.

49. Táblázat. Osztálytörténet, VII. osztály, 2008.-2015.- Érsalsó

Etnikai összetétel / Osztály	I.oszt.	II.oszt.	III.oszt.	IV.oszt.	V.oszt.	VI.oszt.	VII.oszt.
Összesen	11	10	10	12	12	12	12
Ebből roma	3	2	2	4	4	4	4
Bukott	1	-	-	1	3	-	1
Ebből roma	1	-	-	1	3	-	1
Végzett	10	10	10	11	9	12	11
Ebből roma	2	2	2	3	1	4	3

A hetedik osztályban a túlkorosság értéke jelentőssé válik (50. táblázat), több mint három év különbség van az osztályt sikeresen befejezők és ismétlők között. Ez az érték arra utal, hogy a

kimaradás veszélye áll fent ebben az esetben is. Az évismétlő hat befejezett osztállyal lép ki az általános iskolából.

50. Táblázat. A tanulói közösség és az évismétlők átlagéletkora (években) az éralsói VII. osztályban

Átlagéletkor / Osztály	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Tanév elején	6,36	7,4	8,4	9,66	10,75	12,25	13,6
Évismétlés nélküliek	6,4	7,4	8,4	9,63	10,6	12,25	13,4
Évismétlők	6	-	-	10	11	-	16

2014-2015-ös tanévben hetedik osztályt végeztek közül, csupán 7-en vannak olyanok, akik nem évismétlők. Ez a csoport 2008-ban kezdte az első osztály, 11-es létszámmal. Az évek során 4 diák osztályismétlővé válik és az etnikai összetételt tekintve ők a roma közösséghez tartoznak.

„Nem gondolnak azzal, hogy ennyi idő alatt, diplomát is szerezhettek volna. Sajnos csak azonnali kézzel fogható eredményeket akarnak látni, konkrétan pénzt, de hogy ez a magatartás hogyan befolyásolja a további életüket, arra nem gondolnak.” (E, 36)

Ezekben a családokban az ismétlés nem jelenik meg megoldásra váró problémaként. Úgy tekintenek rá, mint amivel nem nekik, hanem az iskolának kell foglalkozni és megoldást találni erre.

Következésképpen megállapíthatjuk, hogy a lemorzsolódók ebben az iskolacsoportban teljes számban a roma tanulók közül kerülnek ki. Ezt az iskola oktatóinak segítségével vizsgáltuk, külső besorolás alapján. A képzésben lemaradók elemszámait vizsgálva (51. táblázat) megállapíthatjuk, hogy a jelenségnek van nemi sajátossága, a fiúk nagyobb számban jelennek meg a lemorzsolódók között, de a képzésben is többen vesznek részt, bár iskolánként mutatkoznak eltérések. A többszöri ismétlők azok, akik idő előtt kimaradnak a képzésből. A terepen végzett interjúk során minden pedagógus kiemelte a roma családok nehéz életét, rossz életkörülményeit, véleményük szerint ez húzódik meg a jelenség hátterében.

51. Táblázat. Az osztályok állandó összetétele

Települések	Indulólétszám I. osztályban		Az osztályközösség állandó tagjai 2015-ben		Lemorzsolódók	
	Létszám	Nem	Létszám	Nem	Létszám	Nem
I.-VIII. Érfelső	16	7 lány	7	2 lány	9	5 lány
		9 fiú		5 fiú		4 fiú
I.-VII. Érfelső	23	13 lány	15	10 lány	8	3 lány
		10 fiú		5 fiú		5 fiú
I.-VIII. Éralsó	15	5 lány	11	4 lány	4	1 lány
		10 fiú		7 fiú		3 fiú
I.-VII. Éralsó	11	4 lány	7	3 lány	4	1 lány
		7 fiú		4 fiú		3 fiú
Összesen	65	29 lány	40	19 lány	25	10 lány
		36 fiú		21 fiú		15 fiú

Halmazottan hátrányos helyzetben élnek ezek a gyerekek, rendezetlen családi viszonyok között, a település cigányok lakta részében. Állandó jövedelemmel a családok legtöbbje nem rendelkezik, pár családból külföldre járnak dolgozni, csupán ők élnek jobb életszínvonalon. Az érmelléki településekre jellemző szegregált lakóhelyi környezetben élnek a roma közösségek, melyeket kolóniáknak, telepnek, cigánysornak neveznek. Így van ez az esettanulmányban vizsgált településeken is, a falu szélén él a népes számú cigány lakosság.

A szülők foglalkozását négy kategóriába rendezve, megállapíthatjuk, hogy a szülői háttér alacsony státusú. Legtöbb a szakképzetlen fizikai munkát végző foglalkozás, a roma szülők mindegyike ebbe a csoportba került. Felsőfokú oklevéllel végezhető munkát az apák körében két esetben találtunk, míg az anyáknál egy ilyen foglalkozás található. Szakképzetlen fizikai munka csoportjába soroltuk a napszámos, munkás, mezőgazdász, kertész, éjjeliőr, állatgondozó, gondozó, takarítónő, varrónő foglalkozásokat. Szakképzett fizikai munkának tekintettük a kőműves, kamionsofőr, cipész, eladó foglalkozásokat. Középfokú szellemi munkának a hivatalnoki állást, míg diplomával végezhető munkához a lelkész, állatorvos, tanár foglalkozások kerültek.

Az interjúkból az is kiderül, hogy a szülők számára az a fontos, “mit esznek ma, majd holnap lesz valahogy”, érték különbségek nem szűntek meg a roma és nem roma családok gondolkodásában, a meleg étel, a tisztaság a roma családokban nem fontos. Az iskolai együttműködés sem zökkenőmentes, ha a roma szülők eljönnek szülői értekezletekre, vagy az osztályfőnök többszöri hívására, nagyon nehéz meggyőzni őket, hogy a gyermeket minden reggel fel kell kelteni és iskolába kell küldeni, kedvtől, időjárástól függetlenül. A többszöri bukás, biztos

kimaradás, a lányok inkább korai érésük miatt maradnak ki (gyermekvárás, férjhez menés). Anyanyelvüknek a roma családok a magyart tartják, nem is beszélik a cigány nyelvet, családban és iskolában is csak magyarul beszélnek.

Az iskola jövőjét tekintve nem lehet figyelmen kívül hagyni a lemorzsolódási tendenciát, mert az iskoláknak szüksége van minden diákra, aki a településen él, csak így maradhat fenn az oktatás, néhány gyerek elvesztése osztályok megszűnését vonhatja maga után.

Az oktatást a fiatalok időben, koruknak megfelelően kezdik. A vizsgált mintába bekerülők közül beigazolódott, hogy azok ismételnék, akik romák, minden esetben. Nemcsak etnikai jellemzője van ennek a jelenségnek, hanem azt is megállapíthatjuk, hogy inkább a fiúk azok, akik évismétlőkké válnak. A pedagógusok szerint, minden esetben a gyerekek a cigány telepen élnek. Nem sikerül beilleszkedniük az iskolai közegbe, elidegenedve vészelnék át pár évet az iskolapadban. Hiába a támogató magatartás a pedagógusok részéről, nem sikerül végig bent tartani a roma gyerekeket, legalább nyolc általános iskoláról szóló bizonyítvánnyal és hozzátartozó minimális tudással elengedni az iskolából. A tanulási hajlandóságot ronthatja, ha elnéző a pedagógus a sokat hiányzó, nem tanuló diákkal szemben, azt erősíti, hogy a tanulás nem is fontos.

„Annyi a hiányzásuk, olyan végtelenül kevés a tudásuk, nem adhatunk átmenő jegyet ezeknek a gyerekeknek. Mit mond a többi, aki tanul és ugyan azt a bizonyítványt kapja a végén, mint az, aki soha nem tanult és nem is tud semmit.” (E,36)

A pedagógus vélemények alapján motiválatlanok a tanulásra, nem látják hasznát a befektetett munkának és időnek. A szegénység valódi visszahúzó erő. A szülők maguk is ebbe az iskolába jártak, de a nyolc általánost nem sikerült befejezniük. A lányok kimaradását általában a férjhez menés okozza, de nem ritka a gyermekvárás sem, a fiúk esetében a keresővé válás. A napló elemzés során felfigyeltünk a névazonosságokra, vagyis ugyan abból a családból származnak az évismétlő gyerekek. Ez megerősíti azt az állításunkat, hogy újratermelődik a bizonytalan státus, az intergenerációs mobilitásnak nyoma sincs az ő életükben. Az első osztályba beiratkozó gyerekek hozzávetőleg harminc százaléka, nyolcadikig kimarad az iskolából. A nagyszámban tapasztalt lemorzsolódás ugyan ilyen aggasztó kimaradást vetít elénk, ezek a fiatalok, hat vagy hét befejezett osztállyal rendelkeznek. Ilyen végzettséggel kell megtalálják a helyüket a munkaerő-piacon. A cigánysorról érkező gyerek motiválása kihívás, nehezen bizonyítható számára az, hogy az iskolában szerzett tudás hasznos lesz a jövőbeli tervei megvalósításában.

II.4.3. AZ ESETTANULMÁNY EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE

Jelen fejezetben azt vizsgáljuk, hogy milyen összefüggés áll fenn a térségben az évisméltés és az iskolai kimaradás között, valamint, hogy a túlkorosság milyen tanulói csoportra vonatkoztható, kimaradásnak van-e etnikai jellemzője, elemeztük a tanulási körülmények szerepét, valamint azt, hogy valóban roma jelenség-e az évisméltés, lemorzsolódás. Az iskolai kudarc jelenségének vizsgálata nagy fontossággal bír az oktatásszociológiában, mivel ez bizonyítottan a továbbtanulás és a pályaválasztás akadályát képezi. Szükség van a jelenséget kialakító tényezők ismeretére, ezáltal válik lehetővé az iskolázottsági kilátások javítása a roma fiatalok és más hátrányos helyzetben lévő iskolai kimaradással veszélyeztetett fiatalok körében. Ha megismerjük a bajok forrását, akkor könnyebb adekvát megoldási stratégiákat kidolgozni. A bemutatott két iskola és négy osztály adatai alapján a következőket állapíthatjuk meg.

A települések, ahol ezek az iskolák találhatóak hátrányos helyzetűek, az iskolák állapota, felszereltsége, jóval kedvezőtlenebb a környék iskoláinál, az iskolaépületek állaga, korszerűtlensége nem teszi vonzóvá az idejártást.

Európa Uniós pályázatokba ezek az iskolák nem tudnak bekapcsolódni, egyrészt az önrész hiánya miatt, másrészt az alacsony gyermeklétszám sem teszi őket versenyképesé, illetve ezeknek a pályázatoknak a megírása is kellő felkészültséget igényel.

Szülői hozzájárulásokra a romániai rendszer kevés lehetőséget ad az oktatás ingyenessége okán. Pályázatok, szponzorok keresésére, anyagi hasznot hozó tevékenységek szervezésére kevésnek bizonyulnak a pedagógusok, mivel szülői támogatást nem kapnak. Előforduló, hogy sikerül olyan tevékenységbe bevonni a szülőket, ahol nem feltétlenül pénzbeli hozzájárulással, hanem munkaerővel tudnak segíteni. Amennyiben a gyermekek szüleiktől ilyen hozzáállást látnak, alkalmanként maguk is bekapcsolódnának, főleg a nagyobbak, az iskola és környezetének szépítésébe.

Egy tiszta, rendezett, igényesen kialakított környezet példaértékű lehet a cigány gyermekek számára is, akik hasonlóval otthon nem találkoznak. Ennek fenntartása, saját kezűleg való biztosítása pedig növelheti abba vetett hitüket, hogy ők is képesek hasonló környezet megteremtésére, illetve növelheti igény szintjüket.

Való igaz, hogy egy ilyen iskola a pedagógusaitól is több munkát kíván, hiszen az oktató nevelői tevékenységen kívül annak a lehetőségét is meg kell látni, hogy hogyan, honnan

szerezhetnek anyagi forrásokat a megfelelő szintű környezet biztosítására, valamint meg kell találni a diákok motiválásának módját.

A kimaradó diákok esetében, ami a család szerepét illeti a továbbtanulás alakulásában csak negatív hatást találunk. A szülői mintát itt többségében munkanélküli, vagy napszámból, alkalmi munkából élő szülők jelentik. Leggyakoribb iskolai végzettség a nyolc osztály, de sok a négy elemi végzett szülő, akik amint a beszélgetésekből megtudtuk funkcionális analfabéták nem egy esetben. A szakiskola elvégzésének gondolta inkább csak elérhetetlennek tűnő vágyként szerepel a szülők terveiben. A kivitelezhető valóság számukra, hogy minél hamarabb keresővé váljon a gyermekük, biztosítsa magának és gyakran a családnak is a mindennapi szükségletek kielégítését. Így aztán az iskolába járatás csak addig és azért fontos, hogy kapja a gyerekpénzt, amikor fizikailag munkaképesé válik, úgy hat, hetedik osztályban, és a kereset már meghaladja a szociális ellátásból származó juttatást, fontosabbnak tartják a munkába állást, mint az iskolába járást. Ilyenkor kezdődik a kimaradozás. Igazán hathatós érvekkel az iskolába járás mellett, a pedagógusok sem tudnak szolgálni, hiszen a szülői érv mindig az, hogy nyolc vagy tíz osztállyal sem tudnak jobban boldogulni.

Hosszú távú céljaik sem a szülőknek sem a gyermekeknek nincsenek. Példák ritkán és kis számban állnak előttük a kitörésre. Sem a család, sem az iskola nem tud ilyeneket a közvetlen környezetükből felmutatni és mivel a tanulás terén ez majdnem lehetetlen, az ének, a tánc, a sport lehetne az a terület, ahol serkenteni lehetne őket az előbbre törésre. A család tehát nem húzó, hanem gátló tényező a továbbtanulásban. Ők az adott térségben működő kisebbségi oktatás iskoláját választották, hiszen itt ez a kisebbség képezi a többséget. Valójában nem anyanyelvi oktatásban, hanem az általuk beszélt nyelvi oktatásba csatlakoznak. Így aztán nem identitás megőrzésről beszélhetünk az ő esetükben, hanem az adott térségben többségben élőkhöz tartozás óhajáról. A családi szocializációjuk során nem alakul ki bennük a tanulás iránti vágy. A román nyelv ismeretének hiánya csak nehezíti a szakmaválasztást, hiszen az adott környezetben nincs igazán lehetőségük a nyelv gyakorlására.

Az iskola elemzések eredményeként megfogalmazódik az a következtetés, hogy az iskolai környezet, mint külső, technikai feltételeiben, mint pedig státusában rossz helyzetű, alacsony szintű. A diákösszetétel alapján az is megállapítást nyert, hogy alacsony iskolai kompozíció jellemzi a két oktatási intézményt. Ezzel választ kaptunk az **első kutatási kérdésre**, hogy milyen tanulási körülmények veszik körül az iskola diákjait, beigazolódott az, hogy jelen vannak a hátrányos helyzet iskolai környezeti, oktatási rendszerrel összefüggő és családi okai. A diákok

alacsony száma egy iskolában megmutatkozik az oktatási mechanizmus eredményességében is, a hátrányos helyzet okán negatívan alakítja azt.

Második kutatási kérdésünk az évismétlőkre vonatkozott. Az évismétlés nem ismeretlen jelenség a vizsgált osztályok tanulói közösségében. Minden tanévben van ismétlő diák. Az ötödik és hatodik osztály elvégzése kritikus pont a tanulók számára, legtöbb ismétlés ezekben az osztályokban van. Az ismétlők, heteroidentifikáció alapján, cigány tanulók közül kerülnek ki. Az atipikus tanulói útvonal a roma diákok iskolai karrierjét jellemzi, vagyis bukás, hiányzás, magatartásproblémák, évismétlés fordul elő az iskolában töltött évek alatt. Ők a lemorzsolódók.

A **harmadik kutatási kérdés** a túlkorosság jellemzőire keresi a választ. A túlkorosság a hetedik osztályban jelenik meg. Az évismétlők koreltérése itt már két- három év, de találunk olyan helyzetet is, amikor több mint három év korkülönbség jelenik meg az osztályt elvégzők és az ismétlők között. Azok a tanulók, akik hetedikesen, illetve nyolcadikosan túlkorosan osztályismétlőkké válnak, nagy valószínűséggel ki is maradnak az iskolából, hat, avagy hét befejezett osztállyal. Az osztálydiagramok alapján azt látjuk, hogy a roma tanulók nagyszámban nem jutnak el a továbbtanulási döntésig, azáltal, hogy nem tudják sikerrel zárni az általános iskolai szintet. Egyszerre vannak családi okai és iskolai okai (Liskó 2002a) ennek a sikertelenségnek. Alacsony társadalmi- gazdasági státusú családokból származnak ezek a tanulók. A családok nehéz anyagi helyzetben, szegregáltan cigánysoron élnek, a szülőknek nincs állandó munkájuk, nem tudnak pozitív mintát mutatni gyermekeinek, motiválni őket a tanulásra. A cigánysorról a gyermekek az iskola számára nem megfelelő szocializációs jellemzőkkel érkeznek, alapkompenciáik hiányosak társaikhoz viszonyítva. Az iskola nem tudja behozni ezeket a hiányokat.

A hátrányos helyzet, az esélyegyenlőtlenség, a különbségek a tanulók különböző gazdasági, társadalmi és kulturális háttérével magyarázható (Coleman és mtsai. 1966). Az elméleti megalapozás alapján, arra következtetünk, hogy a családi háttér, az egyén szociokulturális jellemzői az iskolai teljesítménnyel szoros kapcsolatban vannak. Vizsgált településeken, tehát a roma tanulók azok, akik túlkorosak, akik megbuknak, az etnikai hovatartozás, mint hátrányos tényező, megteszi hatását. A tanulók szülei alacsonyan iskolázottak, munkanélküliek, vagy napszámból élnek. Az édesanyák háztartásbeliek, derül ki a dokumentumokban rögzített adatokból. A térség roma tanulói nemcsak etnikai hovatartozásuk miatt morzsolódnak le, maradnak ki idő előtt az oktatásból, hanem társadalmi helyzetük, szociális

kirekesztődésük (jövedelem, lakóhely stb.) miatt. Ezekre a társadalmi hátrányokra halmozódik az etnikai identitás. A cigány tanulók számára a roma identitásjegyek fontosak, értékorientáltságában nem a tanulás, hanem a mielőbbi pénzkeresés, a családalapítás az elsődleges. A cigány közösséget gazdasági helyzete (Popoviciu 2013) és identitási értékpreferenciája teszi kirekesztetté.

A **negyedik kérdésünkben** a lemorzsolódás mértékére kérdezzük rá. A mintába összesen 65 tanuló került be, ebből mindössze 40 tanulónak sikerült ismétlés nélkül elérni a hetedik vagy nyolcadik osztályba, 25 pedig legalább egyszer már ismételt a vizsgálat idejéig. A lemorzsolódás mértéke aggasztó. A lemorzsolódott tanulók minden esetben cigány tanulók. A pedagógusok információira alapozva a mintába bekerült cigánygyerekek családjában a lemorzsolódás intergenerációs jelenség. A kimaradó diákok szülei is idő előtt kiléptek az oktatásból, leginkább négy elemi befejezése után.

A roma tanulók problémát jelentenek az iskolának. A pedagógusok azt a véleményt fogalmazzák meg, amellyel más kutatásban is találkozunk (Liskó 2002a), hogy a rendszertelen iskolalátogatás, a sok hiányzás, gyenge tanulmányi átlag, sokszor az alapkészségek alacsony szintje, fegyelmezetlenség, türelmetlenség, korai felnőtté válás, a szülők érdektelensége okozzák a gondokat.

Az adatok mélyén meghúzódó összefüggések értelmezésével megállapíthatjuk, hogy a vizsgálati térségben a lemorzsolódás inkább az itt élő roma kisebbséghez tartozó fiatalok életében jelenik meg. A pályaválasztás sikertelenségét jelenti az iskolai kimaradás. Az oktatásból való kimaradásnak, lemorzsolódásnak, túlkorosságnak etnikai színezete van. A szegénység státuszából való kitörés lehetősége minimális, a reprodukció jelentős, azok sem mindig tanulnak tovább, akiknek sikerül befejezni a nyolc általánost.

II.5. A KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS KÖVETKEZTETÉSEI A VIZSGÁLATI KÉRDÉSEK ÉS A HIPOTÉZISEK MENTÉN

Kutatási eredményeink alapján az elméleti keretbe foglalt szakirodalommal összhangban álló következtetéseket vonhatunk le a kutatási téma és a célcsoport kapcsán

Jelen kutatásunk fő célját egy hátrányos kistérség – Érmellék – kisebbségi oktatásában résztvevő általános iskolás tanulóinak továbbtanulási tervei és a differenciált döntések háttérében meghúzódó tényezőinek vizsgálata képezi. A térségben mindeddig nem készült ilyen jellegű

felmérés, amely a kisebbségi oktatás etnicitással összefüggő, illetve etnikailag semleges tényezők (Papp Z. 2012b) tükrében elemezi a középfokú továbbtanulási szándék alakulását.

A kutatási cél konceptualizálása és operacionalizálása révén családi, mikroszinten és az iskolai pályafutás eseményei kapcsán keressük azokat az elemeket, amelyek a továbbtanulási döntést alakítják, illetve megvizsgáljuk négy szocializációs közeg hatását a továbbhaladás mikéntjére. A kutatási kérdések megválaszolását mennyiségi és minőségi módszerek alkalmazásával gyűjtött adatok elemzése teszi lehetővé. A kérdőíves felmérés adatbázisának statisztikai feldolgozása segíti a szakirodalom és kapcsolódó kutatások alapján megfogalmazott hipotéziseink tesztelését. Az adatfelvételre Érmellék 20 iskolájában, 465 magyar osztályban tanuló diák körében került sor. Az egyes kutatási módszerekkel nyert adatok elemzése válasszal szolgál értekezésünkben megfogalmazott kérdésekre. Ebben a fejezetben arra teszünk kísérletet, hogy a kutatási adatok révén levonható következtetéseket fogalmazzuk meg.

Eredményeink alapján az érmelléki magyar oktatásban résztvevő serdülők továbbtanulási terveiről megállapítható, hogy határozott továbbtanulási szándéka azoknak a diákoknak van, akiknek anyagi háttere kedvező, az apa magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, jó tanulmányi eredményei és román nyelvi kompetenciái vannak, illetve falun élnek. A bizonytalan tervekkel rendelkező általános iskolások inkább városban élnek, a román nyelv ismeretének hiányossága jellemzi őket. A továbbtanulási döntés folyamatát jelzi, az, hogy hetedik osztályban még bizonytalanul tekintenek rá a diákok. Ezt a bizonytalanságot a szocializációs mechanizmusokon keresztül lehet feloldani, ebben a kortárs csoport, a tanári útmutatás szerepe jelentős. Számukra a kortárs csoport és a tanári kapcsolatok intenzitásának erősödése a továbbtanulás mérlegelését jelenti. A tanulási környezet a tanári segítség és érdeklődés révén válik befolyással bíró tényezővé.

A továbbtanulást nem tervező diákok kedvezőtlen gazdasági helyzetű családokban, falusi környezetben élnek, döntésük az anyagi helyzet, esetünkben a tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltség következménye. Az apa alacsony iskolai végzettség negatívan alakítja a továbbtanulási szándékot. Az alacsonyabb iskolai osztály is inkább nem tervezővé teszi a tanulót, a kori sajátosságok alapján. Hetedik osztályban nem kifarrott a döntés, nyolcadik osztályra lesz határozott. Az internethasználat gyakoriságának növekedése a továbbtanulási szándék megjelenését eredményezi. A virtuális világ információ gazdag világ. Lehetőséget mutat a nem tervező diákok számára azáltal, hogy bővíti a tudástárát a pályaválasztás felé vezető bejárható utakról.

Az Érmelléken kisebbségi oktatásban tanuló általános iskolások továbbtanulási döntéseire ható tényezők elemzésének eredményeként a következő megállapításokat tehetjük: a család gazdasági helyzete, a település szintű hátrányok tekinthetők az etnicitástól függetleníthető tényezőknek, míg a továbbtanulási aspiráció etnicitással összefüggő magyarázó tényezőit képezik az apa iskolai végzettsége, az államnyelvi kompetenciák, a szocializációs közegek.

Az apák iskolai végzettségének szoros összefüggése a továbbtanulást illetően azzal magyarázható, hogy az apáknak jelentősebb szerepe van a családi jövedelem megszerzésében, mint az anyáknak. Az apai minta követése ösztönzőbb a fiatalok számára (Róbert 2000), tanulásra inspirál az apa iskolai végzettsége attól függően, hogy milyen mértékben boldogul a magasabb iskolai végzettséggel.

A család anyagi helyzete jelentős tényező a továbbtanulási ambíciók tekintetében, mivel továbbtanulás gazdasági beruházására utal, mint az más kutatásokban is megfogalmazódik (Z. Csata 2004; Gábor 2004; Goldthorpe 1996). A lakóhely típusának hatása mögött is közvetetten a család gazdasági helyzete húzódik, mivel a falun élők középiskolai tanulmányainak folytatása helyben nem lehetséges, az iskolába jutás, az ottlét új terheket okoz a családnak, amelyet nem minden esetben tud vállalni, vagy ha igen akkor határozott eredményekre számít. A városban élő diákok esetében ez a probléma nem jelenik meg, több lehetőséggel találkozhatnak, ami döntésükben bizonytalanná teszi őket. Az elhatározás más tényezők mentén születik meg. A továbbtanulási szándék etnikai jegyei is közvetetten hatnak az anyagi helyzeten keresztül, mivel a roma családok rosszabb anyagi helyzetben élnek, számukra ez a befektetés ritkán vállalható.

Empirikus vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy kevesen választják a felsőfokú képzéshez vezető gimnáziumi szintet. Ennek alapján, pedig arra következtethetünk, hogy a térség továbbra is megőrzi alacsony képzettségi mutatóit, melyet a hátrányok halmozódásával magyarázhatunk. Az eltérő iskolai útvonalak a települések típusának, mint a szociálökölógiai tényezők, az apa iskolai végzettségének és a család anyagi helyzetének, mint a szocio-ökonómiai tényezők és a másodlagos, harmadlagos és negyedleges szocializációs szintek hatásainak, mint a szocio-kulturális tényezők következményeként jönnek létre (Z. Csata 2004; Liskó 1997; Réthy-Vámos 2006).

A lemorzsolódó diákok nem motiváltak a tanulásra, szüleik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, legfeljebb nyolc osztályt jártak iskolába, munkájuk alkalmi munka, bizonytalansággal és minimális bérezéssel jellemezhető. Az esettanulmány eredményei alapján megállapítható, hogy az identitás a tanulói útvonalakban jelenik meg: a roma tanulók körében

inkább fordul elő atipikus tanulói útvonal, míg a nem roma tanulók tipikus oktatási pályát járnak be, mely sajátosan tisztán kisebbségi.

A tanulók elégedettsége azt jelzi, hogy a közösség, amelyben élnek homogén összetételű, a hátrányos helyzet hatása mindennapi életükre nincs befolyással. A hátrány megítélése szubjektív, a közösségen belül nem érvényesülnek a hátrány-tényezők, viszont a térség határain túl az eltérések a többségi társadalom tagjaihoz képest megmutatkoznak. A térségi hátrányok a kutatási eredmények alapján, kiegészülnek a célcsoport hátrányait igazoló ismérvekkel. A szakirodalom hátrányos helyzetre vonatkozó elméletei (Z. Csata 2004; Kozma 2005; Liskó 1997; Mayer 2006) szerint a vizsgált populáció is hátrányos helyzetű a szülők státusa és kisebbségi hovatartozása alapján. A kutatási területen a munkanélküliség kialakulásának egyik oka, az itt élő személyek alacsony iskolázottsági szintje, a szakképzettség hiánya, a másik ok, pedig a települések elszigeteltségében rejlik, sem vállalkozás nem indult, sem infrastrukturális fejlesztés nem történt a településeken. Alternatívaként a napszám, a szezonális munka, a mezőgazdaságból származó jövedelmek jelennek meg, vagyis a fekete munka. Mivel az állandó munka hiányzik, ez megmutatkozik az életszínvonalban, életminőségben is.

Adataink igazolják: az Érmelléken élő roma közösségek esetében is nagyon nehéz a halmozottan hátrányos helyzetből kikerülni. Társadalmi helyzetüket súlyosbítja az a tény, hogy ezek a közösségek - bár szokásaikban, életvitelükben a roma hagyományokat követik - népszámláláskor magyarnak vallják magukat, a beszélt nyelvük is magyar, nagyon kis számban, vagy egyáltalán nem beszélnek románul. Ez a hiányosság még nehezebbé teszi a boldogulásukat. Iskolás éveiket magyar nyelvű oktatási intézményekben töltik, kulturális tőkájukat itt szerzik. Az Érmelléken élő magyar cigányok számára a magyar nyelvi szocializáció alapvetően meghatározó része a társadalmi beilleszkedésnek, mivel ehhez adott a másodlagos szocializációs tér, az óvoda és az iskola, ezt átveszik a családok is, azonban minden másban a cigányéletforma jegyeit őrzik. A román nyelv ismeretének hiánya a mobilitási esélyüket nagymértékben csökkenti, nem is vállalkoznak arra, hogy máshol találjanak munkát, megrekednek ebben, a gazdaságilag amúgy is nehéz helyzetben lévő térségben. Többszörösen hátrányos helyzetben élnek: magyarnak vallják magukat egy más nyelvű országban, illetve egy sajátos megítélésben részesülő etnikumhoz tartoznak, szokásaikkal, életmódjukkal, kultúrájukkal, a roma kisebbséghez (Pásztor 2015). A kettős identitás az Érmelléken élő roma közösség számára nem könnyíti meg az alkalmazkodási folyamatot, azáltal, hogy több identitás, feltehetően pozitív töltetű, elemét sajátítja el. Az életutakban felfedezhetők az egyéni sikerek, kitörések, de a cigány társadalom együttes

felemelkedése nagyon nehéz. A sikeres pályákra az jellemző, hogy eltérnek a hagyományos cigány sorsoktól (Pásztor 2016b). A magyar cigány identitáskonstrukció jellemvonásai a beszélt nyelv alapján magyar kötődést mutatnak, míg szokásokban, életmódban cigány jellegzetességet tükröznek. A kutatási eredmények következményeként megrajzolható a térségben élő és tanuló, lemorzsolódó diákok identitás konstrukciója is, amelyet a magyar nyelv, mint anyanyelv, az elemi osztályt végzett, analfabéta, alacsony gazdasági státusú foglalkozású szülők, szegregált lakóhelyi környezet, cigány életmód és értékbeállítódás jellemzi.

A lemorzsolódás nemcsak személyes, hanem bonyolult, költséges társadalmi probléma is. Ez az állapot a XXI. századi Romániában nem teremti meg az integrálódás, a társadalmi felemelkedés lehetőségét. A társadalmi, gazdasági, kulturális jellemzők miatt megrekednek a mélyszegénységben, amelyben évszázadok óta élnek. Ezek a fiatalok generációk terheivel birkóznak, nem képesek az aktuális oktatási feltételek mellett kiemelkedni, más perspektívát meglátni, mint azt, amit elődeik, több generáción át megélték. Ha kialakul a változás vágya, nincs kellő önbecsülés, nincs olyan tudás, és nincs olyan anyagi helyzet, amelyben ez valóra váltható.

A szociális kirekesztődéssel fenyegetett család gyermekeinek kitörésére nem áll rendelkezésükre más erőforrás, mint az iskola. A jövőtervezés nehézségekbe ütközik, a státuszreprodukción ebben a közegben általános. A cigánykérdés, politikai, gazdasági, de iskolai probléma is. A roma gyerek számára a magyar iskola közvetítő szerepű, itt bevezetik a magyar kultúrába, de a román kultúrával is találkozik. A magyar oktatás, melyre úgy tekintünk, mint egy szocializációs folyamatra, számukra egy lehetőség a boldogulás útján

Ha egy hátrányos helyzetű térség nem biztosít kihívást, lehetőséget és mintát egy jobb életminőség elérésére, vagyis mikroszinten nincs követhető modell a felemelkedésre, akkor hiába próbálja a mezoszinten ható iskolai szocializáció serkenteni, irányítani a továbbtanulást, a család visszahúzó, önmagát újrateremtő ereje hat elsősorban és újratermeli az iskolázatlan, szakmát nem ismerő, a munkaerő-piacon hátránnyal induló egyént. A környezet és család hatás- visszahatás kapcsolata alakítja a jövőterveket az itt élő fiatalok életében, külső segítség nélkül nem képesek átlendülni a helyzetükből eredő holtpontra.

A KUTATÁS ÖSSZEGZÉSE, OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI VONATKOZÁSAI ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK

Sem az iskoláztatás, sem a társadalmi problémák nem oldhatók meg egymástól függetlenül, az oktatáspolitikai, a társadalompolitikai, a szociálpolitikai együttes hatása hozhat eredményt ezért egymástól nem elválaszthatók (Mayer 2003). A stratégiai tervek kidolgozását oktatásszociológiai kutatások segítik. Ezt a célt szolgálja a mi feltáró jellegű kutatásunk is, mely a kisebbségi oktatásban résztvevő magyar és magyar cigány tanulók továbbtanulási szándékát vizsgálta.

A kutatásunk feltárja azokat a továbbtanulási tendenciákat, melyek a választott földrajzi régióban kisebbségben, hátrányos gazdasági mutatókkal rendelkező vidéken, alacsony iskolázottságú szülői háttérrel rendelkező fiatalokra jellemzők. A hátrányok felől közelítve vizsgálni kívánjuk a fiatalok tanulási és tanulói útvonalait és továbbtanulási szándékaik közötti összefüggéseket. A dolgozat új vonása részben a témaválasztásból, részben abból származik, hogy a továbbtanulási döntés tárgyalásakor szintetizálja az identitás és a továbbtanulási szándékot alakító tényezőket.

A továbbtanulási döntés meghozatala a hátrányos helyzetben lévő fiatalok életében nem zökkenő mentes. Esetünkben a hátrányos helyzet egyfelől a térségi és iskolai kompozíció, másfelől családi háttér okán jön létre. A középfokú oktatási szint meglépése nélkül, amely hatással van a felsőfokú végzettség megszerzésére, nem számíthatunk a kistérség fejlődésére. A felsőfokú képzettséggel rendelkezők száma alacsony. Az egyetemi oktatásba főleg a gimnáziumi képzés nyit kaput. Sikeres középfokú képzés és érettségi vizsga közelebb visz egy magasabb szintű végzettséghez. A középfokú képzés alakulása befolyásolja az egyetemi képzést is. A kisebbségi oktatásra szűkítve a fenti állításokat, szükséges látni azt, hogy hogyan alakul a magyar oktatás jövője, általános iskolától az egyetemig.

A kisebbségi oktatásban résztvevők oktatási útvonalainak irányát a továbbtanulási döntési pontokban az oktatási nyelv határozza meg. Az Érmellék iskoláiban tanulók tisztán kisebbségi tanulási útvonalat (anyanyelvi iskolai útvonal) járnak be, ezért számukra a képzési kínálat leszűkül a magyar nyelvű oktatási programokra. Ezt a hiányt pótolhatja a magyar nyelven tanulható szakmák körének bővítése azáltal, hogy a határ túloldalán működő programok elérhetővé válnak az itt élő fiatalok számára. A határmentiségben rejlő lehetőségek kihasználásával bővíthet az oktatási paletta, mely az aspirációk lehetséges elérését segíti. A földrajzi fekvés adta lehetőségek kiaknázásával, az együttműködési lehetőségek fejlesztésével javítható a térség gazdasági, iskolázottsági mutatója (Csoba és mtsai. 2012). A magyar kisebbség

szerepe a határon túli kapcsolattartásban alapvető tényező, melynek nemcsak térségi, hanem regionális, illetve országos szintű hozadékai lehetnek, melyek a gazdasági- társadalmi paraméterek javítását eredményezhetik.

A határmentiség „kitörési pontja” lehet az oktatási -művelődési együttműködési terveknek (Forray R.–Kozma 1999). Új tanulási utak létrehozásával csökkenthető a tanulók közötti különbség, az egyenlőtlenség. A nyelvi kompetenciák a továbbtanulás folyamatát alakítják, a román nyelv ismerete bővíti az iskolaválasztási skálát. Ennek érdekében olyan tanulási útvonalakat lehet megnyitni az itt élő iskolások előtt, amely nem formális oktatási lehetőséget is kínál számukra a nyelvtanulásra. A kompetencia felmérő vizsgák eredményei⁴⁹ azt mutatják, hogy csupán formális oktatási keretek között nem sajátítják el kellően a román nyelvet. Ilyen módon kompenzálódik a román nyelv szempontjából a fennálló környezeti hátrány.

A felzárkóztatást, a munka világához történő kapcsolódást elsősorban az iskola, a tanulás világán keresztül lehet megközelíteni. Az oktatás az egyén, valamint a társadalom fejlődéséért is felelős. Ezeket a fejlődési lehetőségeket is elvesztik azok a fiatalok, akik a tanulmányi időt lerövidítik, idő előtt kilépnek az iskolai oktatás kereteiből bármilyen végzettség megszerzése nélkül. Ezzel a problémával leggyakrabban a roma fiatalok küzdenek, bár az adatok, csak becslést értékelnek, mivel az iskolákban nincs hivatalosan etnikai nyilvántartás. Ők azok, akik atipikus tanulói utat választanak. A roma családok esetében a halmozottan hátrányos helyzet újratermelődik a kettős kisebbségi lét gondjaival együtt. Ezekből a családokból származó gyerekek helyzetét rontják az iskolai kudarcok, iskolai sikertelenségek. A társadalmi felemelkedésük, felemelésük elengedhetetlen, ennek megvalósításához pedig az iskolán keresztül visz az út, az iskolai eredményesség növelésével. Ezeknek az iskoláknak a fenntartása elvitathatatlan szükséglet, annak ellenére, hogy alacsony diák kompozíciójú iskolák. Az itt tanuló diákok számára kizárólagos szocializációs közeget jelentenek, mert nincs lehetőségük arra, hogy távolabbi, magasabb státusú iskolába járhassanak. A kettős kisebbségi csoportok szocio-ökonómiai háttere nem teszi lehetővé a településen kívüli oktatási forma igénybevételét. Ezeknek az iskoláknak a megszűntével, az általános iskola elvégzése is még bizonytalanabbá válik.

A társadalmi és területi kohézió megvalósításának alapfeltétele a gazdasági életben való részvétel. A társadalom stabilitása magába foglalja a kulturális sokszínűség elismerését, ami a nemzeti és etnikai kisebbséget jellemzi. Társadalmi csoportok elszegényedése maga után vonja a

⁴⁹ A nyolcadik osztály végén szervezett kompetencia teszt eredményeire gondolunk itt, az adatok elérhetőek az alábbi honlapon: www.evaluate.edu.ro.

társég gazdaságának megtorpanását, a befektetések csökkenését (Fejlesztési terv 2006). Egy gazdasági és társadalmi különbségeken alapuló társadalomban az oktatásügy sem képes teljes egyenlőséget teremteni, csak az esélyek lehetőségét szélesíti, a művelődési javakat teszi hozzáférhetőbbé (Loránd 1991).

A roma fiatalok idő előtti kimaradása nemcsak az elsajátított ismereteik, megszerzett tudásuk csökkenését jelenti, hanem elvesztik azt a lehetőséget is, hogy az iskolában elsajátítható társadalmi tapasztalatokat megszerezzék, hogy személyes kapcsolataikat bővítsék, hogy szocializációs készségeiket fejlesszék (Járó 2004). Az iskolai szocializáció lerövidítése újabb hiányokat eredményez, amelyek tovább generálják a társadalmi hátrányukat, növelik a társadalmi távolságokat, megnehezítik boldogulásukat. A roma kisebbség hátrányos helyzete, gazdasági potenciálja, társadalmi státusa magasabb iskolázottsággal javítható, ez egy lehetséges felzárkózási meder. Éppen ezért probléma a roma tanulók leszakadása, gond ez nemcsak nekik, hogy csökken a munkaerő-piaci értékük, hanem a társadalomnak is, hisz potenciális munkaerőt veszít el, ugyanakkor szociális feladatokat ró ki rá.

Az érmelléki települések demográfiailag, gazdaságilag instabilak, társadalmi állapot jelzőjük hátrányossá minősíti őket (Ekéné Zamárdi 2005). Az itt élő roma népességet rendkívüli mértékben érinti a gyermekszegénység. A szegénység okainak megszüntetése, megelőzése, illetve az ebből fakadó hátrányok terhes feladat elé állítják a társadalmi szereplőket. A tömeges kizáródás súlyos társadalmi probléma a meghatározott térségben, melynek oka az alacsony iskolai végzettség, az alacsony bérezésű és presztízsű munka, az etnikai összetétel.

Az iskolák felkészületlenek a demográfiai változások hatásaira. A demográfiai potenciál, a gyerekek születési száma, önmagában nem elég az oktatási intézmények létszámkérdésének megoldására, mert a jövő oktatási tendenciáját a lemorzsolódás mértéke is befolyásolja.

Az iskola a szociális kirekesztődéssel fenyegetett családok gyermekeinek is esélyteremtő színtere, azáltal, hogy a tanulás a társadalmi felemelkedés lehetőségét hordozza magába. Esettanulmányunk eredményei rávilágítanak arra, hogy már az alapfokú képzésben megtörténik a roma gyerekek kirekesztődése. Az értékes munkahely megszerzése így elérhetetlen váagnak tűnik csupán. A jövő oktatása piacképes tudással, ismeretekkel kell útjára engedje a fiatalokat.

A téma összetettségét támasztja alá az, hogy választott kutatási dimenzióink bármelyike mélyebb elemzés tárgyát képezheti. Az érdemjegy vizsgálatunk egy változója, önmagában egy komplex tényező, számos kutatásban találkozunk az érdemjegyet befolyásoló hatások mérésével (Imre–Lannert 2000; Lannert 2004, 2006). Feltáró kutatásunk lehetőséget teremt arra, hogy

további vizsgálati perspektívákra világítson rá, mint a tanár- diák kapcsolat, a kortárs kapcsolatok alakulása és hatása roma és nem roma diákok esetében. Ezen témák kvalitatív vizsgálata a továbbtanulási törekvéseket formáló újabb tényezők megismerését segíti.

A szocializációs közegek befolyással vannak a gyerekek társadalmi interakcióinak alakulására, esetünkben ez ugyan szignifikáns összefüggést mutatott, de a sok bizonytalan, illetve kimaradásra hajló döntés mögött azt feltételezzük, hogy az egyes közegek értékpreferenciái közti eltérések okozta ellentmondások húzódnak meg, ezért szükségesnek tartjuk a jövőben, kvalitatív kutatási eszközökkel vizsgálni a szocializációs közegeket és azok hatását. A családok értékorientációja erősen hagyományos irányt mutat. Ez a szemlélet a gyerek szocializációs mintáiban nyomot hagyva, a továbbtanulási aspirációkat is megszabja. A családi értékvizsgálat szintén érdekes kutatómunkát kínál, melyek eredményei közelebb visznek az érmelléki diákok továbbtanulási elgondolásának értelmezéséhez.

A kutatás korlátai épp a választott módszerekből adódnak, mint például az, hogy nem sikerül megtalálni azokat, akik sokat hiányoznak, akik valószínűsíthető iskolaelhagyók. További kutatási feladatot képez a kimaradók felkutatása. Ez a kutatás az iskola keretei között zajlott, továbblépve a következő helyszínre, a családban lehet utolérni azokat a fiatalokat, akiket az iskola „elveszített”. Az iskolaelhagyás esszenciális vizsgálata közelebb hozza azokat az élethelyzeteket, amelyekről általánosságban beszélünk, ha az Érmellékről esik szó. További kutatási kérdés lehet az, hogy a leszakadók, kimaradók élete hogyan alakul, valamint az is, hogy a hátrányok ellenére miért tudja mégis iskoláit befejezni a roma fiatalok egy része, mi segíti őket, milyen tényezők járulnak hozzá sikeres iskolai pályafutásukhoz, a reziliens roma fiatalok milyen kapcsolati tőkével rendelkeznek, hogyan alakulnak társas kapcsolataik, kapcsolati hálójuk, melyet mentális térkép készítésével lehet megvalósítani. A rezilienciavizsgálat arra a kutatási kérdésre szolgál válasszal, hogy mi befolyásolja a nehézségekkel való megküzdést, mitől lesz az egyén hátrányaival szemben ellenálló. Mindez egyéni tanulástörténetek, szubjektív életvilágok, identitás megélési stratégiák feltárásával, biográfiai kutatás során valósítható meg, kitérve a bejárt tanulási utak ismertetésére is. A sikeresség ellenpárja is kutatási felületet teremt, mégpedig a nyolcadik osztály végi képességfelmérő vizsgára nem jelentkezők körében, ahol az okok feltárása jelenti a kutatás célját.

Újabb vizsgálati téma kínálkozik az iskolázottság időrendi alakulási mintázatának az oktatási és népességi statisztikai adatbázisok felhasználásával történő elemzésében,

összefüggések feltárásában az iskolázottsági arányok változása tekintetében, úgy az összlakosság, mint a magyar kisebbségi oktatásban végzetek esetében.

Kutatási témát kínál a térség oktatási intézményeinek humánerőforrás elemzése, az alacsony iskolai kompozíciójú iskolákban oktató pedagógusok pályavizsgálata, a kisebbségi oktatásban résztvevő tanárok/tanítók nehézségeinek, kihívásainak megismerése.

Mindezek az elemzések a jövőbe mutató megoldások, cselekvési stratégiák megalapozásához, kidolgozásához járulnak hozzá. A kutatás eredményei oktatásügyi és szociálpolitikai döntéseket alapozhatnak meg, korunk aktuális problémáinak feltérképezésében nyújthatnak segítséget. A demográfiai változások nagymértékben befolyásolják a magyar nyelvű iskolák fennmaradását, épp ezért jelentős feladat az idő előtti kimaradás csökkentése, javítva így az egyéni iskolázottsági mutatókat és közvetetten a térség fejlettségét is. A társadalmilag fontos tudás közvetítését az iskola mellett, más faktor is vállalja. A családnak, a mikrokörnyezetnek a szerepe jelentős ebben a folyamatban. Az iskolaszintek közti átmenetek nehézségeinek feltárása lehetővé teszi a megfelelő oktatáspolitikai válaszok kidolgozását, amely emelheti a továbbtanulási hajlandóságot.

Az adekvát iskola és szakma választása, a siker, a boldogulás kulcsa. A jövő generációjának boldogulása függ attól, hogy miként választanak, hogyan válnak felelősségteljes, eredményes felnőttekké a mai fiatalok. Ezt a továbbtanulási döntés is befolyásolja, ami a sikeres pályaválasztás előzménye, mely egyben az oktatási rendszer sikere és minősítése is.

FELHASZNÁLT IRODALOM⁵⁰

1. Achim, Viorel (2001): *Cigányok a román történelemben*. Osiris, Budapest
2. Albert Ferenc – Bodó Barna – Tácsi László (2001): Szegénység és etnikum. In: *Romániai magyar évkönyv*. Szórvány Alapítvány- Polis Könyvkiadó, Temesvár- Kolozsvár, 247–273.
3. Albert József (2009): Romákkal szembeni diszkrimináció a foglalkoztatásban. In: *Albert József (szerk.): Szociális helyzetképek*. Érseki Hittudományi Főiskola, Veszprém
4. Albert- Lőrincz Márton (2009): *Nevelésszociológia*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár
5. Alcalde, Jose Eugenio Abajo (2008): *Cigány gyerekek az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest
6. Alston, Philip (2015): *End-of-mission statement on Romania*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner <http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=16737&LangID=E> (letöltve: 2016. május 14.)
7. Ambrus Péter (2001): Cigányság és iskola. In: *Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs, 7–12.
8. Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat, Budapest
9. Andorka Rudolf (2003): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest
10. Andor Mihály (1998): Az esélyek újratermelődése. *Educatio Füzetek III évf.* 419–435.
11. Andor Mihály – Liskó Iлона (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest
12. Băban, Adriana – Petrovai, Domnica – Lemeni, Gabriela (2002): *Consiliere și orientare: ghidul profesorului (Tanácsadás és orientáció, tanári útmutató)*. Humanitas Educational, Bukarest
13. Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
14. Bábosik István (2009): Személyiségismeret és kapcsolatépítés. In: *Kállai Ernő- Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 21–30.
15. Babusik Ferenc (2008): A romák foglalkoztatási diszkriminációja a munkaerő-piacon. Delphoi Consulting http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma_fogl-diszkr.pdf (letöltve: 2017. február 15.)
16. Bacskai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere, Szeged
17. Bagdy Emőke (1999): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest
18. Bakony Anna (2009): Családok „más” gyerekekkel a közoktatásban. In: *Kállai Ernő – Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 86 – 94.
19. Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest
20. Bălătescu, Sergiu (2014): *Fericirea în contextul social al tranziției postcomuniste din România (A boldogság Romániában a posztkommunista időszak szociális kontextusában)*. EIKON, Kolozsvár
21. Bátori Ágnes (2008): Kényszerpályán. In: *Nagy Attila- Péterfi Rita (szerk.): Hídszerepek. Cigány integrációs kérdések*. Gondolat Kiadó, Budapest, 189–214.
22. Bauer Béla – Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés*. Mobilitás, Budapest
23. Bauer Béla – Szabó Andrea (2009): *Ifjúság 2008 Gyorsjelentés*. Szociálpolitika és Munkaügyi Intézet, Budapest
24. Bencsik Gábor (2008): *A cigányokról*. Magyar Mercurius, Budapest
25. Benedek Zoltán (1996): *Érmellék*. (Helios). Orosháza
26. Berger, Peter – Luckmann, Thomas (1967): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books, New York https://www.amazon.com/Social-Construction-Reality-Sociology-Knowledge/dp/0385058985#reader_0385058985 (letöltve: 2016. január 25.)

⁵⁰ A hivatkozásokat a Zotero program alkalmazásával tüntettük fel.

27. Bernáth Krisztina (2016): *Hogyan válasszunk egyetemet? A Partiumban élő fiatalok továbbtanulási motivációi*. Presa Universitară Clujeană, Kolozsvár
28. Bernstein, Basil (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom I.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs, 131–151. <http://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (letöltve: 2016. április 14.)
29. Berszán Lídia (2007): *A fogyatékos személyek társadalmi integrációja*. Egyetemi Kiadó, Kolozsvár
30. Bindorffer Györgyi (2001): *Kettős identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
31. Bindorffer Györgyi (2003): Határon innen – határon túl. <http://kisebbségkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/493.pdf> (letöltve: 2015. február 10.)
32. Blau, Peter M. (1977): A Macrosociological Theory of Social Structure. *American Journal of Sociology* 83 évf. 26–54.
33. Bocsi Veronika (2012): Value Preferences in Cross-Border Area (Értékpreferenciák határmenti térségben). In: *György Zoltán, Nagy Zoltán (szerk.): Students in a Cross-Border Region*. Editura Universităţii Oradea, Nagyvárad, 135–145.
34. Bocsi Veronika (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban. In: *Darvai Tibor (szerk.): Felsőoktatás és munkaerőpiac- Eseményektől a kompetenciák felé*. Belvedere Meridionale, Szeged, 61–85.
35. Bocsi Veronika (2015): *A felsőoktatás értékmentszetei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
36. Boda György – Juhász Péter – Stocker Miklós (2009): A tudás mint termelési tényező. *KÖZGAZDASÁG* 4 évf. 3. sz. 117–132.
37. Bodó Barna – Márton János (2012): Magyar iskolaválasztás Erdélyben. *Kisebbségkutatás* 3 évf. 417–471.
38. Boreczky Ágnes (2009): Cigánycsaládok a feltorlóidőkből. In: *Boreczky Ágnes (szerk.): Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest, 77 – 143.
39. Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley, New York
40. Boudon, Raymond (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: *Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.): Az oktatási rendszerek elmélete*. Okker Kiadó, Budapest, 406–417.
41. Bourdieu, P. (1996): Vagyonstruktúrák és reprodukciós stratégiák. In: *Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény)*. JPTE, Pécs, 81–99.
42. Bódi Erzsébet (2005): Érmellék mint néprajzi táj. In: *Veliky János (szerk.): Érmelléki Kalauz*. Hatvani István Szakkollégium, Debrecen, 101–113. <http://biharkutatas.hu/wp-content/uploads/2012/01/em102.pdf> (letöltve: 2016. január 22.)
43. Bujdosó Zoltán (2005): Az Érmellék településhálózata. In: *Veliky János (szerk.): Érmelléki Kalauz*. Hatvani István Szakkollégium, Debrecen, 91–99. <http://biharkutatas.hu/wp-content/uploads/2012/01/em103.pdf> (letöltve: 2016. január 22.)
44. Bukodi Erzsébet (2002): Ki kivel házasodik? *Szociológiai Szemle* 32 évf. 2. sz. 28–58.
45. Cărţănă, Corneliu (2000): Mobilitatea sociala in Romania: Aspecte cantitative si calitative la nivel national si in profil teritorial (Social mobility in Romania: Quantitative and qualitative aspects at national and territorial level). *Sociologie Româneasca (Romanian Sociology)* 1 évf. 105–124.
46. Chelcea, Ion (1944): *Ţiganiii din România. Monografie etnografică (Cigányok Romániában. Néprajzi monográfia)*. Institutul Central de Statistică, Bukarest
47. Chipea, Floare – Stefănescu, Florica – others (2004): *Combaterea sărăciei și promovarea incluziunii sociale: studiu de caz în județul Bihor (A szegénység kezelése és az inklúzió elősegítése. Bihar megyei esettanulmány)*. Editura Universităţii Oradea, Nagyvárad
48. Cicchetti, Dante – Cohen, Donald (2006): *Risk, Disorders and Adaptation*. (Köt. 3). Developmental Psychopathology
49. Coleman, James S. (1998): Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: *Lengyel Sándor, Szántó Zoltán (szerk.): A gazdasági élet szociológiája*. Aula, Budapest, 11–43.
50. Coleman, James S. – Campbell, Ernest Q. – Hobson, Carol J. – McPartland, James – Mood, Alexander M. – Weinfeld, Frederic D. – York, Robert L. (1966): *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office, Washington <https://eric.ed.gov/?id=ED012275> (letöltve: 2016. február 3.)
51. Cole, Michael – Cole, Sheila R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest

52. Collins, James – Thompson, F. (1997): Family, School, and Cultural Capital. In: *Saha, Lawrence J. (szerk.): International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Pergamon Press, Oxford, 618–623.
53. Consiliul Județean Bihor (2014): Strategia pentru dezvoltarea durabilă a județului Bihor, pentru perioada 2014-2020 (Bihar megye stratégiája a fenntartható fejlődésért, a 2014-2020 közötti időszakra). Consiliul Județean Bihor
<http://www.cjbihor.ro/pdf/Strategia%20pentru%20dezvoltarea%20durabila%20a%20județului%20Bihor%202014-2020.pdf>(letöltve: 2017. február 11.)
54. Council of Europe (1995): Keretegyezmény a Nemzeti Kisebbségek védelméről. Council of Europe
55. Council of Europe (2010): *European Convention on Human Rights/Emberi jogok európai egyezménye*. Council of Europe, Strasbourg
http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf(letöltve: 2016. május 14.)
56. Culic, Irina (2004): *Metode avansate în cercetarea socială (Fejlett módszerek a társadalomkutatásban)*. Polirom, Iași
57. Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio 17 évf. 2. sz. 207–217.*
58. Csata István – Kiss Tamás (2007): *Népesedési perspektívák*. (Kriterion-RMDSZ Ügyvezető Elnökség). Kolozsvár
59. Csata Zsombor (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi Társadalom 1 évf. 99–132.*
60. Csata, Zsombor (2005): Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. In: *Gábor Kálmán, Veres Valér (szerk.): A perifériáról a centrumba*. Max Weber Társadalomkutató Alapítvány, Kolozsvár, 75–108.
61. Csata Zsombor (2014): Az erdélyi magyar tanulók iskolai teljesítményének meghatározói a TIMSS vizsgálatok alapján. *Kisebbségkutatás 23 évf. 4. sz. 126–157.*
62. Csata Zsombor – Dániel Botond (2005): Átmenet a képzésből a munka világába az erdélyi magyar fiatalok körében. *Korunk - évf. 11. sz. 55–65.*
63. Csata Zsombor – Márton János – Papp Z. Attila – Salat, Levente – Péntek János (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támponatok egy lehetséges stratégiához*. Ábel Kiadó, Kolozsvár
64. Csepeli György (1987): *Csoporttudat- Nemzettudat*. Magvető Könyvkiadó, Budapest
65. Csepeli György (1992): *Nemzet által homályosan*. Századvég, Budapest
66. Csepeli György (1993): *A meghatározatlan állat*. EGO School, Budapest
67. Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest
68. Csepeli György – Székely Mária (1999): „Hogyan lesz egy ember cigány”. *Kritika 28 évf. 3. sz. 30 – 32.*
69. Cserti-Csapó Tibor (2012): *A cigány népesség a társadalmi - gazdasági térszerkezetben*. Virágmandula Kft, Budapest
70. Csoba Judit (1997): A legnagyobb kisebbség- Cigányok a multikulturális társadalomban. In: *Kiss Gabriella (szerk.): Multikulturalizmus*. KLTE Szociológia Tanszék, Debrecen, 105 –121.
71. Csoba Judit (2002): Integráció és diszkrimináció a munka világában: a cigányok munkavállalási és jövedelemszerzési formái. In: *Béres Csaba (szerk.): Kirekesztődés vagy integrálódás? A társadalmi integráció akadályai és lehetőségei a roma fiatalok körében*. Kossuth Kiadó, Debrecen, 65–106.
72. CsobaJudit – Ábrahám Katalin – Nagyné Varga Ilona (2012): Képzés és foglalkoztatás Információ és tudásáramlás a képzőintézmények és a foglalkoztatók között. *Metszetek 1 évf. 4. sz. 31–48.*
73. Csoba Judit – Jász Krisztina (2011): A területi egyenlőtlenségek hatása. In: *Csoba Judit (szerk.) Munkaerő-piaci változások, leszakadó társadalmi csoportok* (Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék). Debrecen, 54–74.
74. Dániel Botond (2013): *A Babes-Bolyai Tudományegyetem szociális munka végzetteinek szakmai életpálya-vizsgálata. Az oktatástól a munkaerőpiacig*. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Szociológia és Szociális Munka Kar, Szociológia Doktori Iskola, Kolozsvár bbte-szocialismunka.ro/diakok/tanulmanyi-csoportok/doktori-kepzes/doktori-ertekezések/384-a-bbte-szocialis-munka-vegzetteinek-szakmai-eletpalya-vizsgalata.html, (letöltve: 2016. július 20.)

75. Deákné B. Katalin (2010): *Minden kezdet nehéz. Az iskolakezdés problémái*. Tudatos Lépés Kft, Budapest
76. Diósi Ágnes (2000): A cigány gyerekek helye a magyar iskolákban, Részlet egy hosszabb tanulmányból. *Fordulópont 4 évf. 10. sz.* 38–52.
77. Drótos András (2000): Cigán gyerekek az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle 50 évf. 7-8. sz.* 102 – 106.
78. Durkheim, Émile (1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest
79. Edu.ro (2015): Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România (Románia korai iskolaelhagyási stratégiája). Nemzeti Oktatási és Kutatási Minisztérium
http://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf(letöltve: 2016. augusztus 25.)
80. Ekéné Zamárdi Ilona (2005): A Bihar megyei Érmellék népesedésének néhány vonása. In: *Veliky János (szerk.): Érmelléki Kalauz*. Hatvani István Szakkollégium, Debrecen, 79–90.
<http://biharkutatas.hu/wp-content/uploads/2012/01/%C3%89rmell%C3%A9ki-Kalauz-1.pdf> (letöltve: 2016. január 22.)
81. Erdős Kamill (1989): A magyarországi cigányok (1958). In: *Vekerdi József, Czeglédi Imre (szerk.): Erdős Kamill cigánytanulmányai*. Gyulai Erkel Ferenc Múzeum kiadványa, Békéscsaba, 42–56.
82. Erikson, Erik (1998): Az életciklus: az identitás ontogenezise. In: *Erős Ferenc (szerk.): Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum, Budapest, 296–329.
83. Erős Ferenc (1998): Etnicitás és identitás- a cigányellenesség dimenziói a mai magyar társadalomban. In: *Erős Ferenc (szerk.): Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 237–246.
84. Európai Bizottság (2013): Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf(letöltve: 2016. szeptember 3.)
85. Eurostat (2015): Foglalkoztatási statisztikák. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/hu(letöltve: 2016. szeptember 26.)
86. Eurostat (2016a): Regional education statistics/Regionális oktatási statisztikák.
<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>(letöltve: 2016. szeptember 5.)
87. Eurostat (2016b): Regional labour market statistics/Regionális munkaerő-piaci statisztikák.
<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>(letöltve: 2016. szeptember 5.)
88. Farkas Péter (1998): Leszakadó csoportok. *Educatio 7 évf. 1. sz.* 33–49.
89. Fehérvári Anikó (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
90. Fehérvári Anikó (2012): Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra 20 évf. 7-8. sz.* 3–19.
91. Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány 3 évf. 3. sz.* 31–47.
92. Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra 15 évf. 11. sz.* 3–13.
93. Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle 56 évf. 7-8. sz.* 17–26.
94. Fejlesztési terv (2006): Bihar megye fejlesztési terve, a fejlesztési célok megvalósításának lehetőségei az EU 2007-2013 közötti költségvetési időszakában. Raport Invest SRL
95. Ferge Zsuzsa (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat, Budapest, 97–136.
96. Ferge Zsuzsa (1994): *Szociálpolitika és társadalom*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest
97. Ferge Zsuzsa (2003): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest- Pécs, 207 –231.
98. Ferge Zsuzsa (2010): *Társadalmi áramlatok és egyéni szerepek*. Napvilág Kiadó, Budapest
99. Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: *Babusik Ferenc (szerk.): A romák esélyei Magyarországon: Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó, Delphoi Consulting, Budapest, 11–70.

100. Fleck Gábor – Rughiniş, Cosima (2008): *Vino mai aproape. Incluziunea și excluziunea romilor în societatea românească de azi (Gyere közelebb. A romák kirekesztése és inklúziója a mai román társadalomban)*. Human Dynamics, Bukarest
101. Flóra Gábor (2007): *Régió, identitás, életminőség*. Arisztotelész Kiadó, Budapest
102. Fónai Mihály – Nyilas Orsolya (2010): Iskolai végzettség, tanulási motivációk és képzési programok roma felnőttek körében. In: *Kozma Tamás, Ceglédi Tímea (szerk.): Régió és kutatás: A Partium esete*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen, 227–234.
103. Fóris Ferenczi Rita (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In: *Mandel Kinga, Papp Z. Attila (szerk.): Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 45–94.
104. Fóris Ferenczi Rita – Péntek János (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: *Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
105. Forray R. Katalin (1998a): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia* 98 évf. 1. sz. 3 – 16.
106. Forray R. Katalin (1998b): *A falusi kisiskolák helyzete*. Oktatáskutató Intézet, Budapest
107. Forray R. Katalin (1998c): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra* 8 évf. 8. sz. 3 – 13.
108. Forray R. Katalin (2005): Együtt vagy külön? Cigányok, romák, magyarok és az iskola. *Mindentudás Egyeteme* <http://www.mindentudas.hu/forray/20051121kislexikon.html> (letöltve: 2016. február 19.)
109. Forray R. Katalin (2009): Falusi kisiskola és lokális társadalom. In: *Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 245–254.
110. Forray R. Katalin (2015): Bevezetés. In: *Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislóck Henrik Szakkollégium, Pécs, 7–18.
http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Romologia/Kiadvanyok/NEVELESSZOCIOLOGIA%20ALAPJAI_BEL_FULL.pdf (letöltve: 2016.szeptember.5.)
111. Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapest
112. Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2001a): Cigány tanulók az általános iskolában (Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai). In: *Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs, 74 – 84.
113. Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2001b): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. In: *Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs, 13 – 30.
114. Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet, Budapest
115. Füstös László – Szokolczai Árpád (1999): Kontinuitás és diszkontinuitás az értékpreferenciákban- (1977-1998). *Szociológiai Szemle* 9 évf. 3. sz. <http://www.szociologia.hu/dynamic/9903fustos.htm> (letöltve: 2016. május 4.)
116. Gábor Kálmán (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: *Gábor Kálmán, Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Belvedere, Szeged, 28–72.
117. Gábor Kálmán (2006): Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In: *Gábor Kálmán, Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged, 384–427.
118. Gábor András – Szivós Péter (2008): A gyermekkori háttér és az iskolázottság. In: *Kolosi Tamás, Tóth István György (szerk.): Újratervezés. Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben*. Tárki, Budapest, 121–134.
119. Gászó Ferenc (2003): Az esélyegyenlőségek és az iskolarendszer. In: *in Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom*. Dialog Campus Kiadó, Budapest, 233–244.
120. Geambasu Réka (2003): A kolozsvári roma elit kialakulásának folyamata. *Erdélyi Társadalom* 1 évf. 1. sz. 67 – 85.
121. Giddens, Anthony (2008): *Szociológia*. Osiris, Budapest
122. Giesecke, Hermann (2003): Iskola és szociálpedagógia. In: *Kozma Tamás, Tomasz Gábor (szerk.): Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest, 325 – 334.

123. Goffman, Erving (1963): *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Simon and Schuster, New York
124. Goldthorpe, John (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology* 47 évf.
125. Gödri Irén (2004): Ki, mikor és miért lesz bevándorló? A Romániából Magyarországra bevándorolt népesség jellemzői és migrációs motivációi. In: Kiss Tamás (szerk.): *Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben* (Kriterion- RMDSZ Ügyvezető Elnökség). Kolozsvár, 126–147.
126. Guțu, Ileana (2016): *Raport de competitivitate a României 2016/ România versenyképességi jelentése*. AmCham, Bukarest
http://www.amcham.ro/UserFiles/articleFiles/Report%202016_RO_03291432.pdf (letöltve: 2016. szeptember 27.)
127. Hajdu Gábor – Sik Endre (2014): A hátrányos helyzetű kistélepülés mint szociológiai jelenség. *TÁRKI Regionális műhelytanulmányok 1 évf.*
http://www.tarki.hu/hu/publications/WP/regionalis/201401_regionalis_muhely.pdf (letöltve: 2016. január 31.)
128. Hajdú- Moharos József (2007): *Partium a kapcsolt részek*. Kiadja a szerző édesanyja és a Partiumi Egyetem Alapítvány, Nagyvárad
129. Hankiss Elemér (2004): *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Osiris, Budapest
130. Hatos, Adrian (2011): Educație (Oktatás). In: *Vlășceanu Lazăr (szerk.): Sociologie*. Iași, 596–644.
131. Havas Gábor – Kemény István – Liskó Iona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Oktatókutatás Intézet, Budapest
https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/231_lisko_havas_kemeny_cigaltisk.pdf (letöltve: 2016. február 10.)
132. Hegedűs T. András (1996): Kisebbségi nő család és társadalom között. Az iskola szerepe a cigány társadalmi csoportokban. *Educatio* 5 évf. 3. sz. 441–453.
133. Héra Gábor – Ligeti György (2005): *Módszertan*. Osiris, Budapest
134. Hingel, Anders (2008): Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. Commission of the European Communities http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT_in_Europe_2008-report_indicators_and_benchmarks.pdf (letöltve: 2016. május 20.)
135. Híves Tamás (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio* 15 évf. 1. sz. 169–174.
136. Homisinová, Mária (2008): *Identitás Nyelvhasználat Asszimiláció. Etnikai folyamatok magyarországi kisebbségi családokban*. MTA Kisebbségkutató Intézet Gondolat kiadó, Budapest
137. Horváth István (2006): *Kisebbségpszichológia. Alapfogalmak éskritikai perspektívák*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár
138. Hrubos Ildikó (2009): Az értékekről. In: *Pusztai Gabriella- Rébay Magdolna (szerk.): Kié az oktatáskutatás*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 229–238.
139. Hunyady György (2004): Társadalomkép és értékvilág: Iskolai tanulók tájékozódása és irányvétele. In: *Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 287–309.
140. Illyés Sándor (2000): Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet. In: *Hoffmann Rózsa (szerk.): Az esélyteremtő közoktatásért. A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében, leküzdésében*. Budapest, 35 – 45.
141. Imre Anna (1997): Kistélepülések iskolái. *Educatio* 6 évf. 1. sz. 24–31.
142. Imre Anna (1998): A továbbtanulás területi eltérései. *Educatio* 7 évf. 3. sz. 447–453.
143. Imre Anna (1999): Területi egyenlőtlenségek. *Educatio* 8 évf. 3. sz. 564–574.
144. Imre Anna (2002): Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio* 1 évf. 63–72.
145. Imre Anna (2003a): Kistélepülési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra* 1 évf. 74–79.
146. Imre Anna (2003b): Tanulók a nemzetiségi oktatásban. *Régió* 3 évf. 219–245.
147. Imre Anna (2004): Nyelv, nyelvhasználat, identitás - nemzetiségi tanulók körében. *Kisebbségkutatás* 13 évf. 1. sz. 17–36.
148. Imre Anna (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években. *Educatio* 2 évf. 251–263.

149. Imre Anna (2011): Tanulói utak és tanulási környezetek az általános iskolában. *Hungarian Educational Research Journal* 1évf.2sz. 18-37.
150. Imre Anna – Lannert Judit (2000): Az oktatási rendszer és a rendszeren való továbbhaladás. In: *Halász Gábor- Lannert Judit (szerk.): Jelentés a közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 105–166. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/oktatasi-rendszer>(letöltve: 2016. augusztus 16.)
151. Imre Anna – Lannert Judit (2003): A vizsgált kistérségek jellemzői és a kutatás mintája. In: *Lannert Judit (szerk.): Hogyan tovább? (Pályaválasztási aspirációk a kilencvenes évek második felében három kistérségben)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
152. Inglehart, Ronald (2000): Globalization and Postmodern Values. *The Washington Quarterly* 23 évf. 1. sz. 215–228.
153. INSSE (2016a): Populația județului Bihor (Bihar megye lakossága). <http://www.bihor.insse.ro/main.php?id=385> (letöltve: 2016. február 20.)
154. INSSE (2016b): Rata abandonului pe niveluri de educație (Lemorzsolódási ráta oktatási szinteken). <http://statistici.insse.ro/shop/index.jsp?page=tempo3&lang=ro&ind=SCL113A>(letöltve: 2016. szeptember 3.)
155. INSSE (2016c): Recensământul populației și a locuințelor (Nép- és lakásszámlálás). [<http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/>] (letöltve: 2016. augusztus 2.)
156. Jacob, Brian A. (2002): Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review* 21 évf. 589–598.
157. Járóka Livia – Göncz Kinga (2011): Jelentés a romák integrációjának Európa Uniós stratégiájáról. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0043+0+DOC+XML+V0//HU> (letöltve: 2015. május 28.)
158. Járó Katalin (2004): Szövetségben a közösséggel. In: *Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 323–344.
159. Jigau, Mihaela – Surdu, Mihai (2002): *Participarea la educatie a copiilor romi. Probleme, solutii, actori. (A roma gyerek nevelésében való részvétel. Problémák, megoldások, szereplők)*. Marlink, Bukarest
160. Junc, Delia (2010): *Politici sociale în domeniul ocupării și șomajului (Szociálpolitika foglalkoztatás és munkanélküliség vonatkozásában)*. Universitatea din București. Facultatea de Sociologie și Asistența Socială, Bukarest
161. Kádárné Fülöp Judit (2011): A lemorzsolódás mérésének lehetőségei a közoktatásban. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság - és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet <http://adatbank.mtaki.hu/files/dokum/8.pdf> (letöltve: 2016. február 1.)
162. Kadocsa László (2007): Az atipikus tanulási módszerek. In: *Dr.Bábosik István (szerk.): Pedagogia és személyiségfejlesztés*. OKKER Zrt, Budapest, 103–129.
163. Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (2012): Konszenzusok és ambivalenciák. Reflexiók egy értékutatás eredményeihez. In: *Messing Vera, Ságvári Bence (szerk.): Közösségi viszonyulásaink (A családdal, az állammal és a gazdasággal kapcsolatos társadalmi attitűdök, értékek európai összehasonlításban)*. Magyar Tudományos Akadémia – Társadalomtudományi Kutatóközpont – Szociológiai Intézet, Budapest, 102–121. http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/Messing_Sagvari_szerk_Kozossegi_vizonyulasaink1.pdf (letöltve: 2017.február.8.)
164. Karsai Ervin (2001): *Cigányokról dióhéjban*. Anda Roma Kultúra Alapítvány, Budapest
165. Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: *Halász Gábor- Lannert Judit (szerk.): Jelentés a Magyar közoktatásról* (Országos Közoktatási Intézet). Budapest, 377–404.
166. Kende Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek. *Esély* 24 évf. 2. sz. 70–82.
167. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2010): *Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában: Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból*. Budapest: Working Papers on the Labour Market <http://www.econstor.eu/handle/10419/108460> (letöltve: 2016. február 6.)
168. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2011): The Roma/Non-Roma Test Score Gap in Hungary. *American Economic Review* 101 évf. 519–525.

169. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle LIX évf.* 798–853.
170. Kerülő Judit (2000): Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőttoktatás. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=esely-Kerulo-Hatranynos> (letöltve: 2016. február 11.)
171. Keszthelyi Éva (2009): Kettős identitás és politika kapcsolata Belgiumban. *Külgügyi szemle - évf.* 2. sz. 88–116.
172. Kézdi Gábor (2001): A roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. In: *Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián: A cigányok Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 217–229.
173. Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
174. King, Gary – Keohane, Robert – Verba, Sidney (2000): *Fundamentele cercetării sociale (Társadalomkutatás alapjai)*. Polirom, Iași
175. Kiss Tamás – Barna Gergő (2011): Erdélyi magyar fiatalok 2008. A vizsgálatról és a kötetéről. In: *Kiss Tamás- Barna Gergő (szerk.): Erdélyi magyar fiatalok. Összehasonlító elemzés*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kriterion, Kolozsvár, 7–28.
176. Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest
177. Knapp, Michael S. (2007): *Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat? Az értelemorientált tanítás lehetőségei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
178. Kolosi Tamás (1987): *Tagolt társadalom. Struktúra, rétegződés, egyenlőtlenség Magyarországon*. Gondolat, Budapest
179. Kovács István Vilmos (2007): Oktatással a versenyképességért. *Új Pedagógiai Szemle 57 évf.* 1. sz. 11–20.
180. Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest
181. Kozma Tamás (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest
182. Kozma Tamás (1996): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
183. Kozma Tamás (1998): Szabadság vagy igazság. *Új Pedagógiai Szemle XLVIII évf.* 3–19.
184. Kozma Tamás (2003): Szabadság vagy igazság? In: *Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény)*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest- Pécs, 459–477.
185. Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Felsőoktatási Kutatóintézet- Új Mandátum, Budapest
186. Kozma Tamás (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. EKF Líceum Kiadó, Eger
187. Krappmann, Lothar (1980): *Az identitás szociológiai dimenziói*. Oktatási Minisztérium Marxizmus- Leninizmus Oktatási Főosztálya, Budapest
188. Krémer Balázs (1995): Cigányutak a vállalkozások kalandosvilágában. *Esély 6 évf.* 1. sz. 46–61.
189. Kushen, Robert – Bojadjieva, Aleksandra – Wamsiedel, Marius (2015): Roma Inclusion Index 2015. Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index-2015-s.pdf (letöltve: 2016. július 18.)
190. Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Könyvkiadó, Budapest
191. Landauer Attila (2008): K./ Romák egy alföldi városban. In: *Nagy Attila – Péterfi Rita (szerk.): Híd szerepek. Cigány integrációs kérdések*. Gondolat, Budapest, 215–236.
192. Lannert Judit (1998): Pályaorientációk. *Educatio Füzetek III. évf.* 436–446.
193. Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle 54 évf.* 12. sz. 3–15.
194. Lannert Judit (2006): Az iskolai eredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: *Lannert Judit, Nagy Mária (szerk.): Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest <http://ofi.hu/az-iskolaeredmenyessegi-kutatasok-nemzetkozi-tapasztalatai> (letöltve: 2016.szeptember.9.)
195. Lannert Judit (2008): Oktatással a versenyképességért. In: *Kolosi Tamás- Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport 2008*. Tárki, Budapest, 324–362.
196. Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: *Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

- Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 295–321.
http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Romologia/Kiadvanyok/NEVELESSZOCIOLOGIA%20ALAPJAI_BEL_FULL.pdf (letöltve: 2016. augusztus 8.)
197. Lappints Árpád (1998): *Érték és nevelés*. Comenius, Pécs
 198. Lénárd Sándor (2007): Fejlesztendő kompetenciák- Tanárjelöltek nézetei a nevelésről. In: *Dr. Bábosik István (szerk.): Pedagógia és személyiségfejlesztés*. OKKER Zrt, Budapest, 13–39.
 199. Liegeois, Jean Pierre (2002): *Romák, cigányok, utazók*. Pont Kiadó, Budapest
 200. Ligeti György (2002): Kikről van szó? In: *Forray R. Katalin- Mohácsi Erzsébet (szerk.): Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 5– 13.
 201. Ligeti György – Fellegi Borbála (2003): Amikor a gyermek “problémás”. Hátrányos helyzetűek a közoktatásban. Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala,
 202. Lipton, Martin – Oake, Jeannies (2008): *A tanítással változó világ*. (Köt. I.-II.). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
 203. Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio 6 évf. 1. sz. 60–73.*
 204. Liskó Ilona (1998): Továbbtanulás és oktatáspolitikai. *Educatio Füzetek III. évf. 500–514.*
 205. Liskó Ilona (2002a): A cigány tanulók oktatási esélyei. *Educatio 11 évf. 49–62.*
 206. Liskó Ilona (2002b): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle 52 évf. 2. sz. 56–69.*
 207. Liskó Ilona (2006): A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási esélyei. *Educatio 15 évf. 1. sz. 118–129.*
 208. Liskó Ilona – Andor Mihály (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest
 209. Liskó Ilona – Fehérvári, Anikó (2006): *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
 210. Loránd Ferenc (1991): Iskola az esélyegyenlőségért. *Új Pedagógiai Szemle 41 évf. 1. sz. 80–86.*
 211. Loss Sándor (1988): „Régi-új” cigány megélhetési formák. Néhány cigány professzió, különös tekintettel a megvetetett megélhetési módokra, illetve a félig legális, illegális tevékenységekre. Kutatási zárójelentés. Miskolci Egyetem
 212. Mandel Kinga – Papp Z., Attila (2006): A nemzeti identitás megőrzésének, megújításának intézményrendszere. *Magyar Kisebbség X. évf. 91–114.*
 213. Mani, Anandi – Mullainathan, Sendhil – Shafir, Eldar – Zhao, Jiaying (2013): Poverty Impedes Cognitive Function. *Science 8 évf. 976–980.*
 214. Mare, Robert D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association 75 évf. 370. sz. 295–305.*
 215. Mare, Robert D. (1981): Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review 46 évf. 72–87.*
 216. Mártonfi György (2003): Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk. In: *Lannert Judit (szerk.): Hogyan tovább? Pályaválasztási aspirációk a kilencvenes évek második felében három kistérségben*. OKI, Budapest, 19–37.
 217. Mártonfi György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. *Educatio 15 évf. 2. sz. 215 – 231.*
 218. Mártonfi György (2014): A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra 24 évf. 77–90.*
 219. Márton János – Erdei Itala (2007): *Romániai magyar kistérségi iskolahálózatok. Működés és jövőkép*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár
<http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/iskolahalozatok.pdf> (letöltve: 2016. július 15.)
 220. Márton Sára – Venter György (2009): *Hátránykompenzáló gyakorlat*.
http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szak_m_gyak/04_hatranyskompenzalo_gyak.pdf (letöltve: 2016. május 31.)
 221. Maslow, Abraham (1950): Self-actualizing people: A study of psychological health. In: *W. Wolff (szerk.): Personality Symposia: Symposium 1 on Values*. NY: Grune & Stratton, New York, 11–34.

222. Masten, Ann (2007): Resilience in developing systems: Progress and promise az the forth wave rises. *Development and Psychopatology* 19 évf. 3. sz. 921–930.
223. Mayer József (2003): A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kialakulása, a felzárkóztatás lehetőségei. In: *Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 46 – 58.
224. Mayer József (2006): Az első, a második és z n-edik esély (hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei). *Új Pedagógiai Szemle* 56 évf. 12. sz. 37–54.
225. Mead, Margaret (1978): *Culture and Commitment. The New Relationships between the Generations in the 1970s*. Columbia UD, New York
226. Meleg Csilla (1996): Bevezetés funkciója. In: *Meleg Csilla (szerk.): Iskola és Társadalom (szöveggyűjtemény) I*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs
227. Meleg Csilla (2009): Időorientációk és esélykülönbségek. In: *Pusztai Gabriella- Rébay Magdolna (szerk.): Kié az oktatáskutatás*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 32–45.
228. Messing Vera (2013): Az iskola, mint szocializációs terep: kortárs- kapcsolatok, tanár- diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély* 24 évf. 2. sz. 33–52.
229. Messing Vera – Molnár, Emília (2011): Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély* 22 évf. 1. sz. 53– 80.
230. Mihály Ildikó (2009): A csendes járvány. *Új Pedagógiai Szemle* 59 évf. 4. sz. 112–118.
231. Moisa, Florin (2011): Provocarea includerii sociale a romilor. Sărăcie sau abordare bazată pe discriminare? (Roma inklúzió provokációja. Szegénység vagy diszkrimináció alapú kezelés?). In: *Toma Stefánia, Fosztó László (szerk.): Spectrum.Cercetări sociale despre romi/ Spektrum. Roma társadalomkutatás*. Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Kolozsvár
232. Mollenhauer, Klaus (2003): Szocializáció és iskolai teljesítmény. In: *Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, 129–147.
233. Molnár Péter (2006): Hagyományos és modern jövőkép, mint pedagógiai érték. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-ta-Molnar-Hagyomanyos> (letöltve: 2015. április 20.)
234. Monitorul Oficial (2001): Legea nr.667/2001 pentru protectia persoanelor cu privire la prelucrarea datelor cu caracter personal si libera circulatie a acestor date (667 számú/2001 törvény, a személyi adatok védelméről és felhasználásáról). Monitorul Oficial nr. 790 din 12 decembrie 2001
235. Monitorul Oficial (2002): Legea nr. 48 din 2002 pentru aprobarea Ordonantei Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea si sanctionarea tuturor formelor de discriminare (A diszkrimináció megelőzésére és büntetésére vonatkozó törvény). Monitorul Oficial nr. 69 din 31 ianuarie 2002 <http://legislatie.resurse-pentru-democratie.org/legea/48-2002.php> (letöltve: 2016. augusztus 8.)
236. Monitorul Oficial (2003): Constituția României (Románia Alkotmánya). Monitorul oficial nr.767 din 31 octombrie 2003
237. Monitorul Oficial (2011): Legea Educatiei Nationale (Nemzeti oktatási törvény). Monitorul Oficial nr. 18 din 10 ianuarie 2011 (18/2011.01.10 Hivatalos Közlöny)
238. Monitorul Oficial (2012): Strategia guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorităților romilor pentru perioada 2012-2020 (A Román Kormány inklúziós stratégiája a román állampolgárságú roma kisebbség számára, 2012-2020 között). Monitorul Oficial nr. 6 din 4 ianuarie 2012 6/2012.01.04. Hivatalos Közlöny)
239. Monitorul Oficial (2015): Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (A közoktatási intézmények működési szabályzata). Nemzeti Oktatási Minisztérium
240. Nagy Ádám – Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban- A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. Ifjúságszakmai Társaság Alapítvány, Budapest
241. Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: *Falusi Iván (szerk.): Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 37–56.
242. Neașcu, Mihai (2013): Rromii în România (Romániai romák). In: *Grigore, Delia- Neașcu, Mihai-Furtună, Adrian- Nicolae: Rromii ... în căutarea stimei de sine (Romák az önbecsülés kérésében)*. Centrul Rromilor „Amare Rromentza”, Bukarest
243. Neményi Mária (2013): Oktatási és esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély* 24 évf. 2. sz. 3–7.
244. Németh Szilvia (2003): *Integráció kontra szegregáció*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

245. N. Kollár Nóra (2004): A társas összehasonlítás, a szelektív iskola és az esélyegyenlőség problémája. In: *Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 245–260.
246. Novac-Iuhas, Alin Florin – Moțoc -Chivari, Elena – Milinarcsik, Alexandru – Iuhas, Cristian (2016): Ghidul admiterii în învățământul liceal și profesional de stat 2016 (Továbbtanulási útmutató 2016). MENCS, Inspectoratul Scolar Judetean Bihor
247. Ogbu, John U. (1978): *Minority education and caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. (Köt. 581). Academic Press, New York <http://www.jstor.org/stable/pdf/2778142.pdf> (letöltve: 2016. február 16.)
248. Ogbu, John U. (1990): Minority Education in Comparative Perspective. *The Journal of Negro Education* 59 évf. 45–57.
249. Okely, Judith (2014): Recycled (mis)representations: Gypsies, Travellers or Roma treated as objects, rarely subjects. *People. Place and Policy* 8 évf. 1. sz. 65–85.
250. Olah, Șerban – Ștefănescu, Florica – Flora, Gavril – Roșeanu, Gabriel (2016): *Indicatori economico-sociali ai județului Bihor în perspectivă comparativă (Bihar megye gazdasági és társadalmi mutatóinak összehasonlító elemzése)*. Presa Universitară Clujeană, Kolozsvár
251. Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio Füzetek* I évf. 1–6.
252. Papp Z. Attila (2008): A kisebbségi oktatáspolitikai, jogi, társadalmi keretei. In: *Bárdi Nándor, Fedinec Csilla, Szarka László (szerk.): Kisebbségi magyar közösségek a 20. században* (Gondolat-MTA Kisebbségkutató Intézet). Budapest, 384–389.
253. Papp Z. Attila (2010a): Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: *Feischmidt Margit (szerk.): Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Gondolat - MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 79–95.
254. Papp Z. Attila (2010b): Itt és ott: integrációs kihívások a magyarországi kisebbségi és a határon túli magyar oktatásban. *Régió* 21 évf. 4. sz. 73–108.
255. Papp Z. Attila (2012a): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás* 21 évf. 3. sz. 399–417.
256. Papp Z. Attila (2012b): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio* 21 évf. 3–23.
257. Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: *Bárdi Nándor & Tóth Ágnes (szerk.): Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. Argumentor, Budapest, 69–88.
258. Papp Z. Attila (2014a): A kisebbségi oktatás lehetséges magyarzatai és fejlesztési irányai. In: *Diószegi László (szerk.): Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 17–34.
http://real.mtak.hu/19907/1/a_kisebbségi_oktatás_lehetséges_magyarzatai.pdf (letöltve: 2016. február 3.)
259. Papp Z. Attila (2014b): Iskola és képesség. *Kisebbségkutatás* 23 évf. 4. sz. 93–125.
260. Papp Z. Attila (2014c): Iskola és képesség. Egy 2013-as pilot kutatás tanulságai. *Kisebbségkutatás* 23 évf. 4. sz. 93–125.
261. Papula Lászlóné (2008): Mi leszel, ha nagy leszel? A pályaválasztást meghatározó tényezők. http://portal.zmne.hu/download/bjkmk/bsz/bszemle2008/1/02_papula.pdf (letöltve: 2015.december.9.)
262. Parsons, Talcott (1968): On the Concept of Value-Commitments. *Sociological Inquiry* 38 évf. 2. sz. 135–160.
263. Pásztor Adél (2005): *Ellenszélben Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. Corvinus Egyetem, Budapest
264. Pásztor Adél (2006): Öshonos kisebbség, mint nem önkéntes kisebbség Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle - évf. 2. sz. 3–36*.
265. Pásztor Rita Gizella (2012): Iskola és roma iskolázottság. Egy kutatás előzményei. In: *Szilágyi Györgyi, Flóra Gábor (szerk.): Felnőttképzés és társadalmi esélyegyenlőség a Bihar- Hajdú-Bihar Eurorégióban*. Partium Kiadó, Nagyváradi, 401–417.
266. Pásztor Rita Gizella (2015): Kettős identitás – kettős kisebbség – roma etnikum. *Metszetek* 4 évf. 1. sz. 96–104.

267. Pásztor Rita Gizella (2016a): Érmelléki diákok továbbtanulási szándéka. In: *Dr. Tóth Péter (szerk.): Empirikus kutatási tanulmányok a közép- és felsőoktatásban*. Typotop, Budapest, 128–142.
268. Pásztor Rita Gizella (2016b): Kettős kisebbségi lét ellenére sikeres roma életutak a Bihar megyei Érmelléken. Előadás Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban, Selye János Egyetem, Komárom, 136–145.
269. Pásztor Rita Gizella – Bernáth, Krisztina (2010): A társadalmi kirekesztődés útvonalai. A gyermekszegénység kontextusa Romániában. In: *Kovács Réka Rozália (szerk.): Egymást segítve hogyan segíthetünk? Erőforrás-Együttműködés- Eredmény*. Scientia, Kolozsvár, 119–143.
270. Pataki Ferenc (1977): *Társadalomlélektan és társadalmi valóság*. Kossuth Könyvkiadó
271. Pataki Ferenc (1998): Identitás – személyiség – társadalom. In: *Erős Ferenc (szerk.): Megismerés, előítélet, identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 360–394.
272. Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris, Budapest
273. Popoviciu, Salomea (2013): Identificarea factorilor protectori, corectori și de dezvoltare în vederea bunăstării, incluziunii și promovării sociale a romilor din România. O analiză pe baza lucrărilor de specialitate din anii 1990 - 2011 (A romániai romák integrációs védő-, javító- és fejlesztő jóléti tényezői. Szaktanulmány elemzés 1990-2011). *Inovația Socială 5 évf. 1. sz. 16–40*.
274. Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum, Budapest
275. Pusztai Gabriella – Torkos Katalin (2001): Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio 10 évf. 3. sz. 584–594*.
276. Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. NEKH, Budapest
277. Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle 50 évf. 1. sz. 33–48*.
278. Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: *Csapó Benő, Vidákovich Tobor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest, 153–161.
279. Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium, Budapest
280. Rex, Lesley (2006): Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata. *Iskolakultúra XVI: évf. 58–70*.
281. Robert, Jacques (2007): *Spatial development glossary*. Council of Europe, Strasbourg
<http://www.coe.int/t/dgap/localdemocracy/cemat/VersionGlossaire/Bilingue-en-fr.pdf> (letöltve: 2016. január 11.)
282. Róbert Péter (2000): *Társadalmi mobilitás*. Századvég, Budapest
283. Rumberger, Russell W. (2011): *Dropping out*. Harvard University Press, Cambridge
284. Salvați Copiii (2014): Cercetare privind implementarea programului A doua șansă/ Amásodik esély program megvalósításának elemzése.
http://salvaticopiii.ro/upload/p0001000100010003_Raport%20A%20Doua%20Sansa.pdf (letöltve: 2016. augusztus 15.)
285. Schaefer, Richard T. (1998): *Racial and Ethnic Groups*. USA, Longman
286. Schwartz, Shalom (2006): Vannak-e egyetememes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének? In: *Nguyen Luu Lan Anh, Fülöp Márta (szerk.): Kultúra és pszichológia*. Osiris, Budapest, 97–119.
287. Seelmann, Kurt (1983): *Gólya hozza?* Medicina, Budapest
288. Shavit, Yossi – Blossfeld, Hans-Peter (1993): *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. *Social Inequality Series*. ERIC <http://eric.ed.gov/?id=ED366667> (letöltve: 2016. február 3.)
289. Silverman, Carol (1988): Negotiating „Gypsiness”. *Journal of American Folklore 101 évf. 261–274*.
290. Sim, Dumitru – Dukrét, Géza (2012): *Atlasul localităților județului Bihor/Bihar megye településeinek atlasza*. Suncart, Kolozsvár
291. Smith, Anthony D. (1991): *National Identity*. Penguin LTD, London

292. Sorokin, Pitirim Alexandrovich (1998): Az egyének társadalmi rétegenkénti minősítésének, kiválasztásának és elosztásának mechanizmusa. In: *Róbert Péter (szerk.): A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések.* Új Mandátum Kiadó, Budapest, 12–26.
293. Stark Gabriella (2013): Pedagógusképzés és/mint kisebbségi tanulási útvonal? *Ped Acta 3 évf. 1. sz. 79–89.*
294. Stark Gabriella (2015): Kisebbségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalai. In: *Fedinec Csilla (szerk.): Terek, intézmények, átmenetek.* Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 356–380.
295. Ștefănescu, Florica – Bekesi, Delia – Bekesi, Csaba (2016): Where, how and when work people in Bihor county? *Annals of the University of Oradea, Economic Sciences Series 25 évf. 1. sz. 410–427.*
296. Strédl Terézia (2015): *Tolerancia és kommunikáció.* Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom
297. Surdu, Laura – Vincze Enikő – Wamsiedel, Marius (2011): *Participare, absenteism școlar și experiența discriminării în cazul romilor din România/Roma diákok iskolai részvétele, távolmaradása és a diszkrimináció Romániában.* Vanemonde, Bukarest
298. Szabó Andrea (2012): A magyar egyetemisták és főiskolások társadalmi helyzete. In: *Szabó Andrea (szerk.): Racionálisan lázadó hallgatók, 2012.* Belvedere Meridionale, Szeged, 25–43.
http://www.aktivfiatalok.hu/public/files/documents/racionaliasn-lazado-hallgatok_-bce-belvedere.pdf (letöltve: 2016. augusztus 15.)
299. Szabó Andrea – Bauer Béla – Pillók Péter (2013): *Mozaik 2011- Magyar fiatalok a Kárpát medencében.* Belvedere Meridionale, Szeged-Budapest
300. Szabó L. Tamás (1988): *A rejtett tanterv.* Magvető Könyvkiadó, Budapest
301. Szabó L. Tamás (2001): Értékek az iskolában. *Educatio 10 évf. 3. sz. 461–471.*
302. Szakolczai Árpád (1981): Mobilitás és értékrendszerek. *Medvetánc - évf. 2-3. sz. 95–99.*
303. Szalai Júlia (2012): A cigány gyerekek iskolai (le)értékeléséről. In: *Kovács Imre, Dupcsik Csaba, P. Tóth Tamás, Takács Judit (szerk.): Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon.* Argumentum Kiadó – MTA TK Szociológiai Intézet, Budapest, 275–293.
304. Szalai Júlia (2013): Az esélyegyenlőség esélytelensége: osztályzás és etnikai szelekció az általános iskolában. *Esély 24 évf. 2. sz. 8–32.*
305. Szalayné Sándor Erzsébet (2003): A kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. Században. Gondolat Kiadói Kör
http://www.mtaki.hu/docs/nemzetkozi_jogi_intezmenyrendszer/sz_s_e_kisebbssegvedelem_nemzetkozi_jogi_intezmenyrendszer.pdf (letöltve: 2015. január 25.)
306. Székely Levente (2013): *Magyar Ifjúság 2012.* Kutatópont, Budapest
307. Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio 24 évf. 1. sz. 140–147.*
308. Szilágyi Györgyi – Flóra Gábor – Ari Gyula (2007): *Bihar megye gazdasági- társadalmi fejlődése. Eredmények és távlatok.* Scientia, Kolozsvár
309. Szilágyi Klára (2003): *A munka-pályatanácsadás, mint professzió.* Kollégium Kft, Budapest
310. Szilágyi Klára (2005): *A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest
311. Szilágyi Vilmos (1989): *Hogyan éljek? Az életvezetés ABC-je.* Content Kiadó, Budapest
312. Szolár Éva (2007a): Párhuzamos oktatási rendszer a cigány tanulók számára. *Educatio 16 évf. 1. sz. 129–140.*
313. Szolár Éva (2007b): Romaszegénység. Romániai romapolitika – a szegényválogató rendszer. *Esély 18 évf. 1. sz. 61–83.*
314. Szuhay Péter (1999): *A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája.* Panoráma, Budapest http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf12847.pdf
315. Tajfel, Henri (1980): Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: *Csepeli György (szerk.): Előítéletek és csoportközi viszonyok. Válogatott tanulmányok.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

316. Teșliuc, Emil – Grigoraș, Vlad – Stănculescu, Maria Sofia (2016): Atlasul zonelor rurale marginalizate și al dezvoltării umane locale din România/Romániai marginalizált rurális térségek és helyi humán erőforrás fejlettségi atlasza. World Bank
317. Torgyik Judit (2015): Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In: *Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 161–181. http://nevtud.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Romologia/Kiadvanyok/NEVELESSZOCIOLOGIA%20ALAPJAI_BEL_FULLL.pdf (letöltve: 2016. augusztus 8.)
318. Tóth Kinga Dóra (2004): Kiemelkedett cigányok (Gypsy/travellers) etnikai identitásának jellegzetességei Angliában. *Szociológiai Szemle - évf. 2. sz. 58–76.*
319. Townsend, Peter (1979): *Poverty in the United Kingdom: a survey of household resources and standards of living*. Penguin Books, Harmondsworth <http://www.poverty.ac.uk/free-resources-books/poverty-united-kingdom>(letöltve: 2016. május 20.)
320. Tyler, John H. – Lofstrom, Magnus (2009): Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *The Future of Children 19 évf. 1. sz. 77–103.*
321. Varga E. Árpád (2002): Az erdélyi magyarság asszimilációs mérlege a XX. század folyamán. *Régió 1 évf. 171–205.*
322. Vastagh Zoltán (1995): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs
323. Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest
324. Veczkó József (1990): *A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest
325. Vekerdy Tamás (2013): *Jól szeretni*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest
326. Veres Valér (2005): *Nemzeti identitás Erdélyben – szociológiai olvasatban*. Akadémia kiadó, Budapest
327. Vincze Enikő – Harbula Hajnalka (2011): *Strategii identitare și educație școlară (Identitás stratégiák és iskolai nevelés)*. Editura Fundației pentru Studii Europene, Kolozsvár
328. Vörös Előd (1982): *Pályaválasztás, jövőtervezés*. Politikai Könyvkiadó, Bukarest
329. World Bank (2014): Ce este necesar pentru realizarea incluziunii romilor din România? (Mi szükséges a romániai romák inklúziójához?). World Bank <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/eca/romania/Summary%20Report%20RomanianAchievingRoma%20Inclusion%20RO.pdf> (letöltve: 2016. augusztus 9.)
330. www.cjbihor.ro (2016): Profilul administrativ-Teritorial (Területi adminisztrációs adatok). <http://www.cjbihor.ro/despre-bihor/profil-administrativ%E2%80%93teritorial> (letöltve: 2016. február 20.)
331. Yinger, Milton J. (2002): Az asszimiláció és a disszimiláció elmélete felé. *Régió 13 évf. 1. sz. 24–44.*
332. Yin, Robert K. (2005): *Studiul de caz (Esettanulmány)*. Polirom, Iași
333. Zétényi Ágnes (2004): Hatékony tanár. In: *Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 375–383.

INTERNETES FORRÁSOK

1. <http://ispmn.gov.ro/page/despre-proiect> (letöltve 2016.06.21.)
2. http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_HUN.pdf (letöltve 2016.05.14.)
3. <http://www.fundamentum.hu/sites/default/files/ejd11.pdf> (letöltve 2016.03.04)
4. www.admitere.edu.ro (letöltve 2016.08.10.)
5. <http://admitere.edu.ro/Pages/CandInJud.aspx?jud=6&alfa=1> (letöltve 2016.08.10.)
6. <http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/?pg=telepuleslista&megye=4> (letöltve 2016.07.08.)
7. www.insse.ro (letöltve 2016.07.15.)
8. http://www.bihor.anofm.ro/informatii_statistica.php (letöltve 2016.07.11.)
9. http://www.bihor.anofm.ro/files/LMV/Revista_PIATA_MUNCII_%20luna_iunie_2016.pdf
(letöltve 2016.07.08.)
10. <http://www.anofm.ro/statistica> (letöltve 2016.07.08.)
11. <http://admitere.edu.ro/Pages/CandFromJud.aspx?Jud=6&JudProv=6&alfa=1> (letöltve 2016.08.10.)
12. http://www.iskolakveszelyben.ro/m_bihar.html (letöltve 2016.06.14.)

A kutatási témához közvetlenül kapcsolódó publikációk

2016

- Pásztor Rita Gizella (2016): Kettős kisebbségi lét ellenére sikeres roma életutak a Bihar megyei Érmelléken. In Juhász György, Orsovics Yvett, Nagy Melinda (szerk.): Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban, Komárom, Selye János Egyetem, 136-145. ISBN:978-80-8122-187-3
- Pásztor Rita Gizella (2016): Érmelléki tanulók továbbtanulási szándékai. In Tóth Péter (szerk.): Empirikus kutatási tanulmányok a közép- és felsőoktatásban, Budapest, Tyotop Kft, 128-142. ISBN: 978-615-80532-6-6

2015

- Pásztor Rita (2015): Kettős identitás-kettős kisebbség - roma etnikum, In Metszetek 2015/1., 96-104. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201501.pdf

2013

- Pásztor (Mátyási) Rita (2013): Iskola és roma iskolázottság. egy kutatás előzményei. In Szilágyi Györgyi, Flóra Gábor (szerk.): Felnőttképzés és társadalmi esélyegyenlőség a Bihar- Hajdú Bihar Eurorégióban, Partium Kiadó Nagyvárad, 401-417.

2010

- Pásztor Rita, Bernáth Krisztina (2010): A társadalmi kirekesztődés útvonalai. A gyermekszegénység kontextusa Romániában. In Kovács Réka Rozália (szerk.): Egymást segítve hogyan segíthetünk? Scientia Kiadó, Kolozsvár, 119- 143. ISBN 978-973-1970-34-9

2009

- Pásztor Rita (2009): Kisebbség a kisebbségben. In Szilágyi Györgyi, Flóra Gábor, Bernáth Krisztina (szerk.): Társadalmi erőforrások, regionális együttműködés, gazdasági integráció. Partium Kiadó, Nagyvárad, ISBN 978-606-92186-2-4

2007

- Rita Pásztor, Krisztina Bernáth (2007): Child Poverty and Policy Making in Romania. In Éva Huszti, Gergely Fábrián (eds.): Health and Social questions of childhood in European Context II. University of Debrecen Faculty of Health, Nyíregyháza, 46-58. ISBN 978-963-473-108-5

A kutatási témához közvetlenül nem kapcsolódó publikációk

2016

- Pásztor Rita Gizella (2016): A Királyhágómelléki Református Egyházkerület szociális tevékenysége 1920-1941 között. In Szociális szemle IX./2, 19-30. ISSN: 1789-6983

2015

- Pásztor Rita, Szűcs Enikő (2015): Szociális munka szakos hallgatók szakmai kompetenciái - Pillanatkép egy képzés margójára. In Birta-Székely Noémi (szerk.): TUDÁS – TANULÁS – SZABADSÁG, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár, 117-123. ISBN 978-973-0-18967-4

2012

- Pásztor (Mátyási) Rita (2012): Foglalkoztatáspolitikai alapfogalmak. In Rákó Erzsébet, Szűcs Enikő (szerk.): Munkaerő-piaci helyzetkép Magyarországon és Romániában, Belvedere Meridionale Kft., Szeged, 105-118. ISBN 978-963-9573-96-3
- Rita (Mátyási) Pásztor, Krisztina Bernáth, Andrea Berce (2012): Professional vs. social competences. What do employers expect from young employees. In. Kozma Tamás – Bernáth Krisztina (eds.): Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation area. Partiumi Press és a CHERD Debrecen, Oradea, 209- 227. ISBN 978-606-8156-41-5

2003

- Pásztor Rita, Sipos Huba (2003): Románia szociálpolitikája az Európai Unió elvárások tükrében. In Szűcs István (szerk.): Társadalomtudomány Neveléstudomány. Partium Kiadó, Nagyvárad, 203- 211. ISBN 973-86394-0-9

TARTALMI KIVONAT

Disszertációnkban azt kívánjuk vizsgálni, hogy egy hátrányos kistérség – a Bihar megyei Érmellék – kisebbségi oktatásában résztvevő általános iskolás tanulói közösségének milyen tényezők alakítják a továbbtanulásra vonatkozó elképzeléseiket. A célcsoport sajátossága, hogy nemcsak kisebbségi magyar tanulók alkotják, hanem kettős kisebbségi létben élők is, azaz a magyar cigány fiatalok.

Kutatásunk fő kérdései, hogy a vizsgált régióban a mindenkire ható területi hátrányok mellett, mi jellemző azokra, akik határozottak továbbtanulási szándékaikat illetően, milyen különbségek jelennek meg köztük és a bizonytalanok, valamint az oktatásból kimaradók között, milyen tényezők magyarázzák a magasabb szintű iskolai útvonal választását és milyen indokok vannak az atipikus, alacsony szintű oktatási útvonal hátterében.

A kutatási célok elérésére kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek együttes alkalmazásával teszünk kísérletet. A kutatásban a kérdőíves adatfelvétel mellett a félig strukturált interjú, a résztvevő megfigyelés, a dokumentum és archívum elemzés módszerek eszköztárát alkalmazzuk. A vizsgálat primer adatgyűjtési módszere a strukturált kérdőíves kutatás. Kvantitatív módszerekkel azt teszteljük, hogy a családi szocio-ökonómiai tényezők, a települési és iskolai hátrányok, a tanulói útvonal sajátosságai, valamint, hogy a szocio-kulturális faktorok miként determinálják az érmelléki általános iskolások továbbtanulási szintjét. A vizsgálatban 465 általános iskolás tanuló vett részt, összesen 20 oktatási intézményből. A kvalitatív módszerekkel gyűjtött adatokat osztálytörténeti esettanulmányban és a kutatási eredmények értelmezésében hasznosítjuk. Az osztálytörténeti elemzés célja a továbbtanulás akadályainak és a lemorzsolódás vizsgálata, melyet négy kutatási kérdés mentén vizsgálunk. Választ keresünk arra a kérdésre, hogy a kistérségek iskolái milyen oktatási feltételeket teremtenek a diákok számára; milyen szocio-demográfiai és szocio-kulturális jellemzői vannak az évismétlő diákoknak; milyen sajátosságai vannak a túlkoros tanulóknak s végül, hogy a lemorzsolódásnak van-e etnikai vonatkozása. Az adatfelvételre 2015. május-augusztusa között került sor.

A dolgozat elméleti keretét részben az identitás, kisebbség, kettős kisebbség fogalmának értelmezése, részben pedig a továbbtanulási szándékot alakító tényezők feltárása, a kisebbségi oktatás sajátosságainak bemutatása alkotja.

A hipotéziseink vizsgálatára a leíró statisztikák mellett, a kereszttábla elemzést, a korrelációt, a főkomponens elemzést és a multinomiális logisztikus regresszió elemzést alkalmazzuk.

Kutatási eredményeik azt mutatják, hogy az Érmelléken kisebbségi oktatásban tanuló általános iskolások továbbtanulási döntésének differenciáltsága egyfelől az etnicitástól függetleníthető tényezők, mint a család gazdasági helyzete, a település szintű hátrányok következménye, másfelől pedig az etnicitással összefüggő magyarázó tényezők hatására alakul ki, mint az apa iskolai végzettsége, az államnyelvi kompetenciák, a szocializációs közegek.

Kulcsszavak: továbbtanulási aspiráció, hátrányos helyzet, Érmellék, kisebbség, kettős kisebbség

ABSTRACT

The present research investigates the factors shaping the idea of further education in the case of primary school children in minority education living in a small disadvantaged region, Érmellék in Bihar county. A particularity of the target group is, that it does not include only children from the Hungarian minority, but it also includes children with double minority, i.e. Hungarian Roma youth.

The main concerns of our research are the following: besides the regional disadvantages that affect the entire population of the area, what characterizes children who are determined to continue education and what differentiates them from those who are undetermined or dropouts; what factors explain the choice for a higher level educational path; and what are the reasons behind the atypical, low level educational path.

In order to achieve our goals, we have used a combination of quantitative and qualitative research methods. Besides questionnaires we have employed semi-structured interviews, participant observation, as well as, document- and archive analysis. The primary method for data collection was the structured questionnaire. Quantitative methods were used to test the way in which socio-economic factors in the family, regional and educational disadvantages, the characteristics of the educational path, as well as socio-cultural factors determine the level of further education of primary school children in the Érmellék region. 465 primary school children, from 20 different schools were involved in the research. Data collected with qualitative methods was used for case studies and in interpreting research results. The aim of analyzing class history was to investigate dropouts and hindrances to further education. We tried to find the answer to four questions: what educational conditions do small regional schools provide; what are the socio-demographic and socio-cultural characteristics of children repeating the year; what are the characteristics of overage students; and whether there are ethnical aspects to dropping out of school. Data was collected between May and August 2015.

The theoretical part of the thesis focuses partly on explaining the notions of identity, minority, and double minority, and partly on revealing the factors shaping the aspiration towards further education and presenting the particularities of minority education.

In order to verify our hypothesis besides descriptive statistics we have employed cross tabulation, correlation, main component analysis, as well as, multinomial logistic regression analysis.

Research results show that the differentiation in the decision for further education of primary school children in minority education in the Érmellék region on one hand is caused by factors independent of ethnicity, such as the economic situation of the family, or the result of regional disadvantages; on the other hand, it is caused by factors connected to ethnicity, such as the qualifications of the father, official language competencies, and agents of socialization.

Keywords: aspirations towards further education, disadvantaged situation, Érmellék, minority, double minority

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretném megköszönni, elsősorban, témavezetőmnek, Dr. habil Csoba Juditnak, hogy sok éven keresztül támogatott ötleteivel, tanácsaival disszertációm elkészítése során. Szakmai útbaigazítása és biztatása sokszor segített túl az alkotói válságok okozta kríziseken.

Köszönettel tartozom a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományok Doktori Program vezetőinek és oktatóinak, hogy hozzájárultak tudományos munkám fejlődéséhez, valamint a Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program vezetőinek, hogy befogadták dolgozatomat, támogatták fokozatszerzési előmeneteletem. Köszönet illeti a Partiumi Keresztény Egyetem, Társadalomtudományi tanszék munkaközösségét, kollégáimat, akik segítettek kutatói munkámat. Külön köszönöm kollégámnak és barátomnak, Dr. Bernáth Krisztinának, hogy nemcsak szakmai segítséget nyújtott a dolgozat elkészítéséhez, hanem baráti ösztönzést. Kutató munkámat tanácsaival, feldolgozáshoz nyújtott segítségével, megjegyzéseivel támogatta, hálás vagyok neki témám iránt mutatott lelkesedéséért, optimizmusáért, ami mindvégig inspiráló volt számomra. Ugyancsak köszönettel tartozom volt tanszékvezetőmnek, Wéber Csillának, akivel sokszor megváltottuk a világot a témám elemzése kapcsán. Mindvégig hitt bennem és abban, hogy megírom.

Köszönet illeti azokat az érmelléki iskolákban tanító pedagógusokat, akik lehetőséget teremtettek a kutatás elvégzésére, illetve azokat a diákokat, akik vállalták, hogy a kérdőívek kitöltésével segítik munkámat.

Végezetül szeretném megköszönni szüleimnek és fiamnak, akikre mindvégig számíhattam, éveken keresztül mellettem álltak támogató türelemmel. Nélkülük ez a dolgozat nem készült volna el.

Nagyvárad, 2017. februárja

Pásztor Rita Gizella

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. Ábra. Az iskolaváltási szintek döntési fája.....	55
2. Ábra. Lehetséges kisebbségi oktatási útvonalak	58
3. Ábra. A társadalmi mobilitásra ható tényezők	60
4. Ábra. A válaszadók életkor és iskolai osztály szerinti megoszlása.....	122
5. Ábra. A válaszadók és szüleik etnikai hovatartozása.....	123
6. Ábra. Vallási hovatartozás.....	124
7. Ábra. Magyar nyelv	125
8. Ábra. Szülők iskolai végzettsége.....	126
9. Ábra. Szubjektív anyagi jólét	132
10. Ábra. A háztartások felszereltsége etnikai hovatartozás szerint.....	133
11. Ábra. Tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság etnikai származás szerint	134
12. Ábra. Továbbtanulási tervek.....	136
13. Ábra. A továbbtanulási döntés etnikai megoszlása	138
14. Ábra. A továbbtanulási nyelv választása.....	141
15. Ábra, Szubjektív eredményesség.....	143
16. Ábra. Az évisméltés okai.....	147
17. Ábra. Magánórákon való részvétel.....	148
18. Ábra. A magánórákra járó diákok aránya nemek szerint	148
19. Ábra. Magánóra járás célja.....	149
20. Ábra. A magánóra típusa.....	149
21. Ábra. A magánórákon való részvétel és a továbbtanulásterv kapcsolata	150
22. Ábra. Akadémiai értékpreferenciák.....	152
23. Ábra. A szülő-gyerek kapcsolat gyakorisága	160
24. Ábra. A családi kapcsolatok és a továbbtanulási döntés összefüggései.....	161
25. Ábra. Tanár- diák kapcsolat.....	162
26. Ábra. Az internet gyakoriságának megoszlása.....	164
27. Ábra. Az iskolai osztályok szerinti továbbtanulási szándék.....	173
28. Ábra. Román nyelvi kompetenciák	173
29. Ábra. A szocializációs közegekben végzett tevékenységek gyakorisága.....	178

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. Táblázat. ISCED oktatási szintek	47
2. Táblázat. A kisebbségi oktatás részvételének tipológiája	49
3. Táblázat. Románia roma lakosságának adatai	52
4. Táblázat. A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők	75
5. Táblázat. A korai iskolaelhagyás alakulása	80
6. Táblázat. A korai iskolaelhagyás arányai a 18- 24 évesek körében	81
7. Táblázat. NEET fiatalok megoszlása	81
8. Táblázat. Az oktatási részvétel közép- kelet Európában	84
9. Táblázat. Érmellék közigazgatási és demográfiai helyzete	89
10. Táblázat. A lakosság etnikai megoszlása	91
11. Táblázat. Érmellék etnikai megoszlása	92
12. Táblázat. A lakosság anyanyelvi megoszlása	93
13. Táblázat. Az Érmellék anyanyelv szerinti megoszlása	93
14. Táblázat. Etnikai és anyanyelvi megoszlás az Érmelléken	94
15. Táblázat. Érmellék etnikai és anyanyelvi összetétele	94
16. Táblázat. Etnikai összetétel 1977-2011-es népszámlálási adatok alapján	95
17. Táblázat. Románia, Bihar megye és Érmellék vallási összetétele 2011-ben	96
18. Táblázat. Lemorzsolódási ráta 2013-ban.....	99
19. Táblázat. Iskolai végzettségek térségi összehasonlításban	99
20. Táblázat. Az iskolázottsági szint megoszlása a 10 év feletti lakosságra	100
21. Táblázat. Az iskolázottság településenkénti megoszlása a 10 év feletti lakosságra	101
22. Táblázat. Középfokú oktatási kínálat az Érmellék iskolahálózatában	107
23. Táblázat. Érmellék térség iskolái.....	112
24. Táblázat. A válaszadók oktatási intézményenkénti létszáma etnikai hovatartozás szerint	113
25. Táblázat. Szülők iskolai végzettsége	128
26. Táblázat. Összevont szülői végzettség megoszlása.....	129
27. Táblázat. A szülők foglalkoztatottsága az iskolai végzettség összefüggésében	129
28. Táblázat. A szülők foglalkozásának kategóriái	130
29. Táblázat. Nemek szerinti továbbtanulási szintek	137
30. Táblázat. A továbbtanulási szándék térségi specifikumai	140

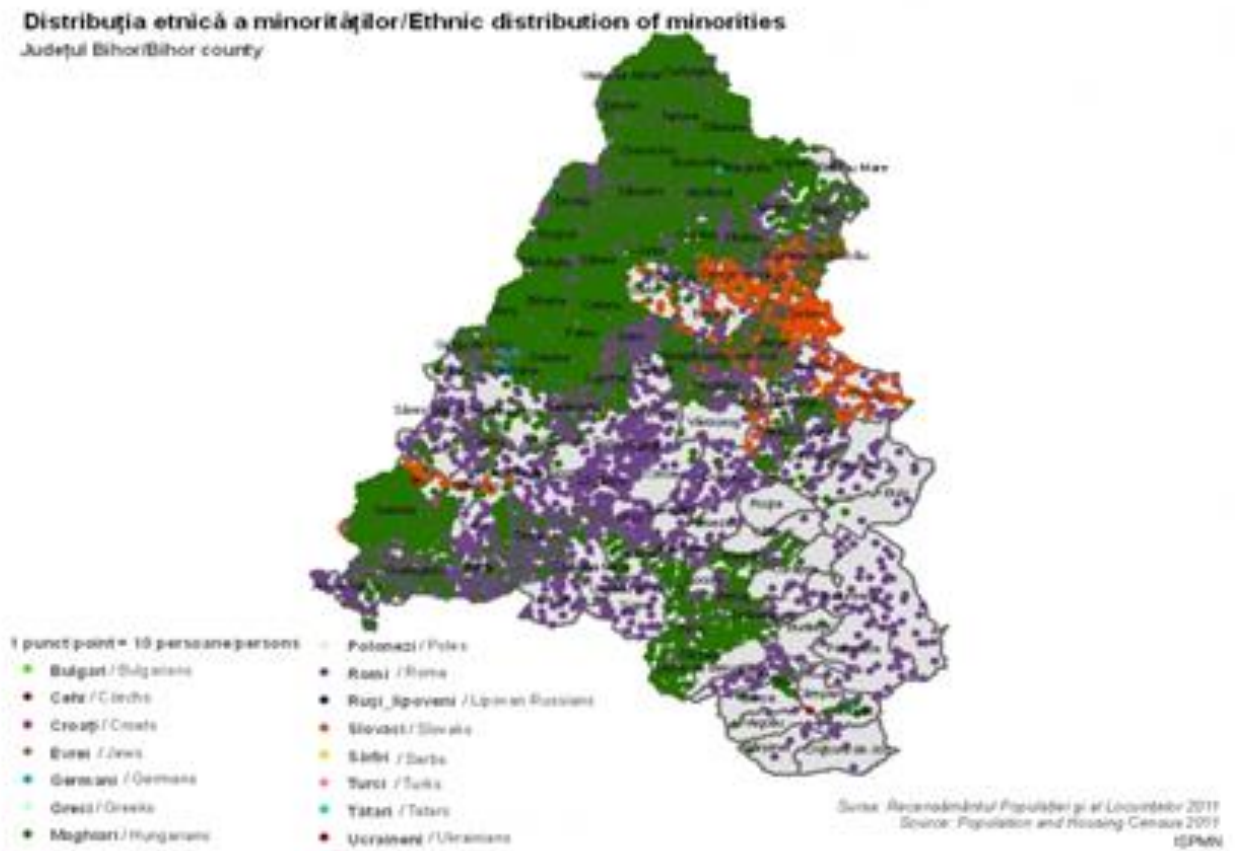
31. Táblázat. A tanulási értékek átlagpontjai településtípusok szerint.....	153
32. Táblázat. A tanulási értékek faktorsúlymátrixa.....	154
33. Táblázat. A munkahely megítélésének átlagpontjai.....	156
34. Táblázat A munkaértékek faktorsúlymátrixa.....	157
35. Táblázat. Hátrányok előfordulásának gyakorisága.....	165
36. Táblázat. A családi szocio-ökonómiai magyarázó tényezők hatása a továbbtanulásra – multinomiális logisztikus regresszió.....	170
37. Táblázat. A tanulói útvonal sajátosságait magyarázó tényezők hatása a továbbtanulásra – multinomiális logisztikus regresszió.....	176
38. Táblázat. A szocializációs közegekben végzett tevékenységek gyakorisága etnikai hovatartozás szerint.....	179
39. Táblázat. A szocializációs közegekben végzett tevékenységek gyakorisága.....	180
40. Táblázat. A szociokulturális tényezők, szocializációs közegek hatása a továbbtanulási szándéokra – multinomiális logisztikus regresszió.....	181
41. Táblázat. Lakásfelszereltségi mutatók.....	192
42. Táblázat. Osztálylétszámok és etnikai sajátosságaik.....	196
43. Táblázat. Osztálytörténet, VIII. osztály, 2007.- 2015.- Érfelső.....	197
44. Táblázat. A tanulói közösség és az évismétlők átlagéletkora az érfelsői VIII. osztályban.....	198
45. Táblázat. Osztálytörténet, VII. osztály, 2008.-2015.- Érfelső.....	199
46. Táblázat. A tanulói közösség és az évismétlők átlagéletkora az érfelsői VII. osztályban.....	199
47. Táblázat. Osztálytörténet, VIII. Osztály, 2007.- 2015.- Érsó.....	200
48. Táblázat. A tanulói közösség és az évismétlők átlagéletkora az érsói VIII. osztályban.....	201
49. Táblázat. Osztálytörténet, VII. osztály, 2008.-2015.- Érsó.....	201
50. Táblázat. A tanulói közösség és az évismétlők átlagéletkora (években) az érsói VII. osztályban.....	202
51. Táblázat. Az osztályok állandó összetétele.....	203

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. Melléklet: Bihar megye etnikai megoszlása.....	244
2. Melléklet: Bihar megye oktatási kistérségei	245
3. Melléklet: Bihar megye roma etnikai megoszlása	246
4. Melléklet: Bihar megye magyar anyanyelvű lakosság megoszlása	247
5. Melléklet: Bihar megye romani anyanyelvű lakosság megoszlása.....	248
6. Melléklet: Kérdőív	249
7. Melléklet: Félig strukturált pedagógus interjú vázlata.....	257

MELLÉKLETEK

1. Melléklet: Bihar megye etnikai megoszlása



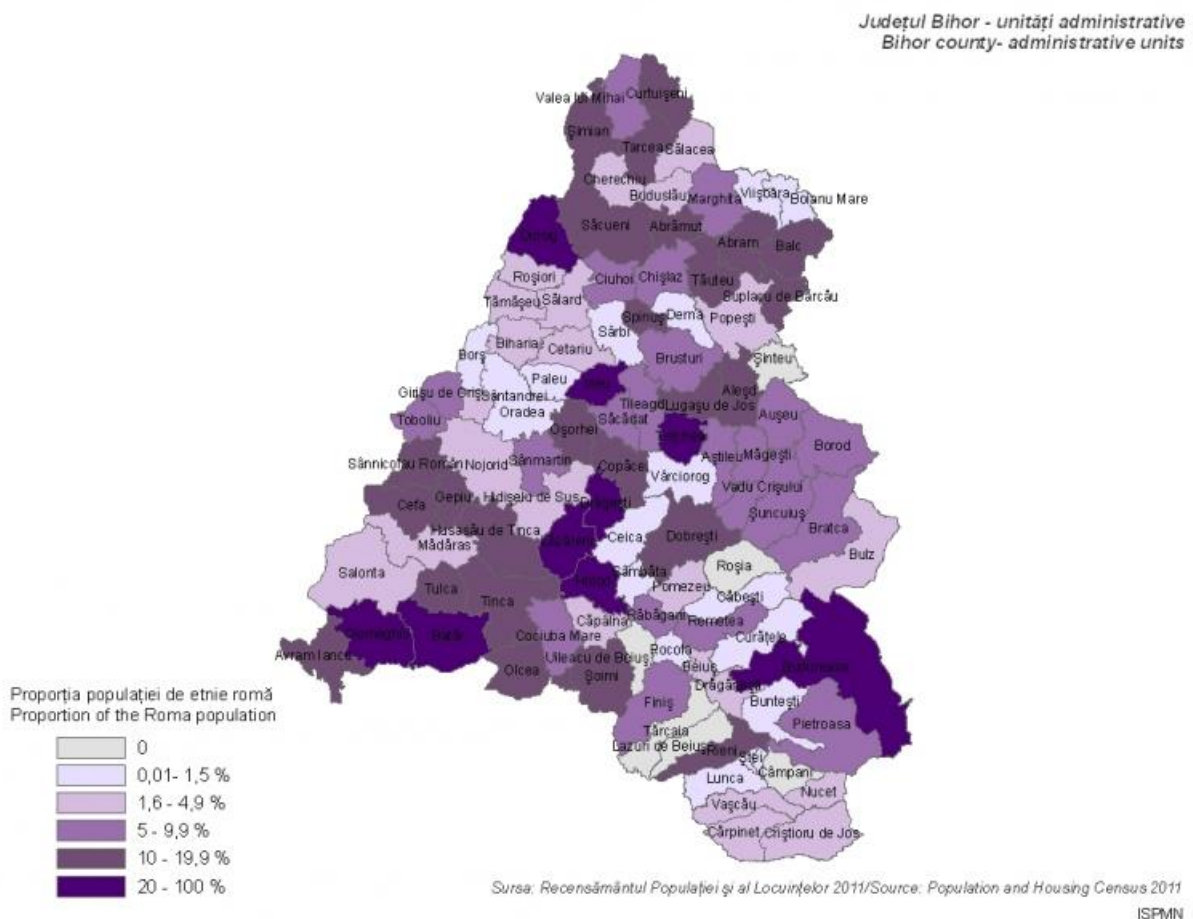
Forrás: <http://www.ispmn.gov.ro/maps> (letöltve 2016.02.20.).

2. Melléklet: Bihar megye oktatási kistérségei



Forrás: http://www.iskolakveszelyben.ro/m_bihar.html, (letöltve 2016.06.14.)

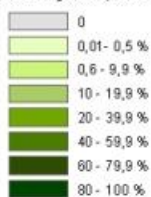
3. Melléklet: Bihar megye roma etnikai megoszlása



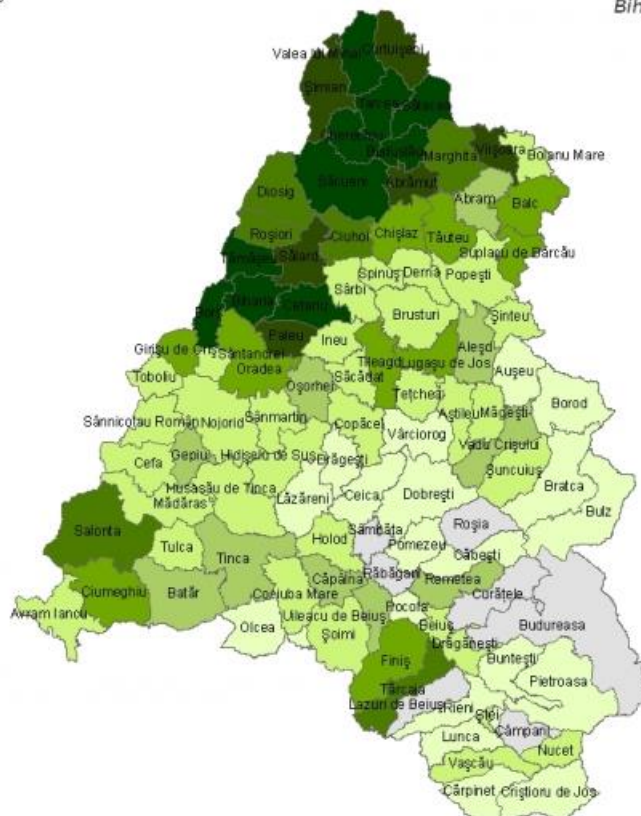
Forrás: <http://www.ispmn.gov.ro/maps> (letöltve 2016.02.20.).

4. Melléklet: Bihar megye magyar anyanyelvű lakosság megoszlása

Proportia vorbitorilor de limba maghiară (limba maternă)
Proportion of native Hungarian speakers



Județul Bihor - unități administrative
Bihar county - administrative units



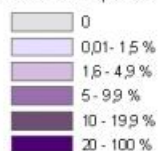
Sursa: Recensământul Populației și al Locuințelor 2011/Source: Population and Housing Census 2011

ISPMN

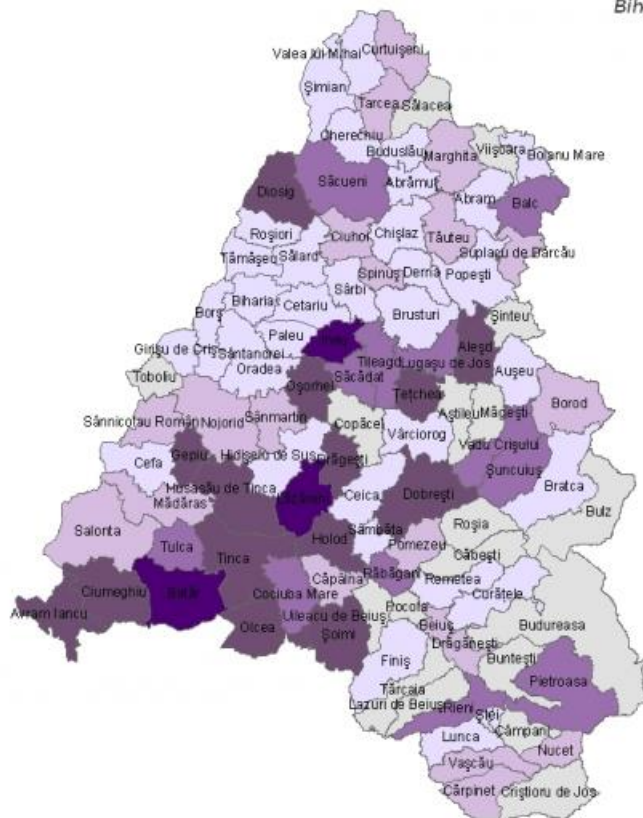
Forrás: <http://www.ispmn.gov.ro/maps> (letöltve 2016.02.20.).

5. Melléklet: Bihar megye romani anyanyelvű lakosság megoszlása

Proportia vorbitorilor de limba romani (limba maternă)
Proportion of native Romani speakers



Județul Bihor - unități administrative
Bihor county - administrative units



Sursa: Recensământul Populației și al Locuințelor 2011/Source: Population and Housing Census 2011

ISPMN

Forrás: <http://www.ispmn.gov.ro/maps> (letöltve 2016.02.20.).

6. Melléklet: Kérdőív

Kedves Válaszadó!

Egy továbbtanulási szándékot vizsgáló kutatásban veszel részt, amelyet az Érmelléken magyar iskolában tanuló VII-VIII. osztályosok körében végzünk. Szeretnénk feltenni Neked néhány kérdést, amelyekre nincsenek jó vagy rossz válaszok, a Te véleményedre vagyunk kíváncsiak. Válaszolj őszintén, bátran fogalmazd meg véleményed! A válaszadás **névtelen és önkéntes**. A kérdésre adott válaszaidat karikázd be. Köszönjük az együttműködést!

Kérdőív

Iskola		
Osztály		
Nemed	1. Férfi	2. Nő
Születési év		
Melyik településen laksz?		
Melyik településen jársz iskolába?		

1. Jártál-e óvodába? 1. Igen 2. Nem

2. Ha igen, hány évig?.....

3. Melyik nyelvet tanultad meg először mielőtt iskolába mentél?

- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| 1 - románt | 5 - más nyelvet:..... |
| 2 - magyart | 9 - nem tudja |
| 3 - románt és magyart együtt | 0 - nincs válasz |
| 4 - cigányt | |

4. Hol végezted az elemi (I.-IV.) iskolát?.....

5. Milyen nyelven tanultál az elemi iskolában?

- | | |
|---------------|------------------|
| 1 - román | 9 - nem tudja |
| 2 - magyar | 0 - nincs válasz |
| 3 - más | |
| nyelvet:..... | |

6. Ebben a tanévben, egy átlagos héten az óráid hány százalékára jártál be?

1. 80-100%	2. 60-80%	3. 40-60%	4. 20-40%	5. 0-20%	9. Nem tudom
------------	-----------	-----------	-----------	----------	--------------

7. Egy átlagos napon hány órát készülsz az óráidra (tanulás, olvasás, beadandó készítése)?

1. Több mint 3 óra	2. Kevesebb, mint 3 óra	3. Kevesebb, mint 2 óra	4. Kevesebb, mint 1 óra	5. Kevesebb, mint fél óra	9. Nem tudom
--------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	---------------------------	--------------

8. Előfordult-e iskolai előmeneteled során, hogy évisméltésre kényszerültél? Amennyiben a válaszod *nem*, kérlek ugorj a 11. kérdéshez!

- igen
- nem

9. Ha igennel válaszoltál az előbbi kérdésre: Milyen okra/okokra vezethető vissza véleményed szerint az évismétlés? Ennél a kérdésnél szükség szerint több választ is megjelölhetsz!

1. családi problémák miatt lelkileg megterhelt voltam, nem tudtam a tanulásra koncentrálni
2. egyéni problémákra vezethető vissza (nem voltam szorgalmas, nem jártam rendszeresen iskolába, ...)
3. a pedagógusok pikkeltek rám
4. az osztálytársaim kiközösítettek,
5. hosszan elhúzódó betegségem miatt
6. hosszabb külföldön való tartózkodás miatt
7. egyéb okok miatt, éspedig:

10. Ha igennel válaszoltál a 9. kérdésre: Hányszor ismételtél évet az iskolában?.....

11. Melyik osztályt ismételted?.....

12. Hogyan értékeled iskolai teljesítményed?

1. Gyenge (5-6,5)
2. Közepes (6,51-7,50)
3. Jó (7,51-8,5)
4. Jeles (8,51-9)
5. Kiváló (9,01-10)

13. Iskolás éveid alatt részt vettél magánórákon (fizetett különórán az iskolán kívül)? Ha nem, ugrás 14.kérdéshez.

1. Részt vettem, mégpedig.....tantárgyból	2. Nem vettem részt
-------------------------------------------	---------------------

14. Ha részt vettél magánórákon, mi volt ennek az oka?

A. Hogy ne bukjak meg	1. Igen	2. Nem
B. Hogy jobb jegyeket kapjak	1. Igen	2. Nem
C. Egyéb okból, éspedig:.....	1. Igen	2. Nem

15. A 8.ik osztály elvégzése után tervezed-e a továbbtanulást és ha igen, milyen szakmában?

1. Nem tervezem a továbbtanulását
2. Tervezem, de még nincs határozott elképzelésem
3. Tervezem a továbbtanulását szakiskolában,szakon.
4. Tervezem, szakközépiskolában,szakon.
5. Tervezem, gimnáziumban, líceumban szakon.
6. Egyéb elképzelésem van:
7. Nem tudom

16. Milyen nyelven szeretnél továbbtanulni?.....

17. Hogyan jellemeznéd saját nemzetiségedet?

- | | |
|------------------------|------------------------------------------|
| 1 - román | 6 - más, de csak egy etnikum (pl. német) |
| 2 - magyar | |
| 3 - román és magyar | 9 - nem tudja |
| 4 - cigány | 0 - nincs válasz |
| 5 - más kevert etnikum | |

18. Az osztálytársaid szerint milyen nemzetiségű vagy?

- | | |
|------------------------|------------------------------------------|
| 1 -román | 6 - más, de csak egy etnikum (pl. német) |
| 2 - magyar | |
| 3 - román és magyar | 9 - nem tudja |
| 4 - cigány | 0 - nincs válasz |
| 5 - más kevert etnikum | |

19. Milyen nemzetiségű édesapád?

- 1 - román
- 2 - magyar
- 3 - román és magyar
- 4 - cigány
- 5 - más kevert etnikum
- 6 - más, de csak egy etnikum (pl. német)
- 9 - nem tudja
- 0 - nincs válasz

20. Milyen nemzetiségű édesanyád?

- 1 - román
- 2 - magyar
- 3 - román és magyar
- 4 - cigány
- 5 - más kevert etnikum
- 6 - más, de csak egy etnikum (pl. német)
- 9 - nem tudja
- 0 - nincs válasz

21. Mi az anyanyelv?.....

22. Jelenleg milyen vallásfelekezethez tartozol? És a szüleid?	Te	Édesapád/ nevelőapád	Édesanyád/ nevelőanyád
A. Római katolikus	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
B. Görög katolikus	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
C. Református	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
D. Evangélikus	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
E. Zsidó, izraelita	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
F. Ortodox	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
G. Unitárius	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
H. Baptista	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
I. Egyéb felekezet, éspedig:	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem
J. Egyik sem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem	1 igen 2 nem

23. Milyen szinten ismered a következő nyelveket? Pontozd a következők szerint: az egyes azt jelenti, hogy egyáltalán nem, a kettes inkább nem, a hármas inkább tudsz, a négyes pedig azt, hogy teljes mértékben tudsz a nyelven írni/olvasni/megérteni/beszélni!

	Írni	Olvasni	Megértem	Beszélem
a. Román	4321	4321	4321	4321
b. Magyar	4321	4321	4321	4321
c. Angol	4321	4321	4321	4321
d. Német	4321	4321	4321	4321
e. Cigány	4321	4321	4321	4321
f. Egyéb nyelv, éspedig:				

24. Mi (volt) édesapád legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- 1. Négy általános iskola (1-4)
- 2. Nyolc általános (5-8)
- 3. Szakiskola, 10 osztály
- 4. Érettségizett (9-12)
- 5. Főiskolai technikum, poszt-liceális
- 6. Egyetemi diploma
- 7. Iskolázatlan

25. Mi (volt) édesanyád legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?

- 1. Négy általános iskola (1-4)
- 2. Nyolc általános (5-8)
- 3. Szakiskola, 10 osztály
- 4. Érettségizett (9-12)
- 5. Főiskolai technikum, poszt-liceális
- 6. Egyetemi diploma
- 7. Iskolázatlan

26. Dolgoznak-e jelenleg a szüleid?

a. Édesapád/ nevelőapád	b. Édesanyád/ nevelőanyád
1. Igen 2. Nem	1. Igen 2. Nem

27. Kérjük, nevezd meg, mi a szüleid vagy nevelőszüleid jelenlegi foglalkozása? Amennyiben nem dolgoznak, mi volt a legutolsó foglalkozásuk? Kérjük, minél pontosabban nevezd meg!

a. Édesapád/ nevelőapád	b. Édesanyád/ nevelőanyád
.....

28. Amennyiben valamelyikük nem dolgozik, miért?**a. Édesapád/ nevelőapád**

1. Betegség, fogyatékoság miatt
2. Munkanélküli
3. Rokkant vagy öregségi nyugdíjas
4. Gyermeknevelési szabadságon van
5. Elhunyt
6. Háztartásbeli
7. Egyéb, éspedig:.....

b. Édesanyád/ nevelőanyád

1. Betegség, fogyatékoság miatt
2. Munkanélküli
3. Rokkant vagy öregségi nyugdíjas
4. Gyermeknevelési szabadságon van
5. Elhunyt
6. Háztartásbeli
7. Egyéb, éspedig:.....

29. Melyik kijelentéssel tudnád leginkább jellemezni jelenlegi jövedelmi helyzeteteket a családban?

- 1 - A jelenlegi jövedelmünkből gond nélkül élünk
- 2 - A jelenlegi jövedelmünkből megélünk
- 3 - A jelenlegi jövedelmünkből nehezen boldogulunk
- 4 - A jelenlegi jövedelmünkből nagyon nehezen boldogulunk
- 9 - nem tudja 0 - nincs válasz

30. Előfordult-e már, hogy télen csak a konyhát fűtöttétek, vagy egy szobában fűtöttétek, vagy olyan is volt, hogy egyáltalán nem tudtatok fűteni és fagyoskodtatok?

1. nem fordult elő ilyen, mindig fűtött lakásban laktunk
2. volt már rá eset, hogy csak a konyhában, vagy az egyik szobában fűtöttünk
3. olyan is volt, hogy fagyoskodtunk

31. Van-e a lakásotokban:	Van	Nincs
A. vezetékes víz?	1	2
B. vízöblítéses WC?	1	2
C. vezetékes gáz?	1	2
D. villany?	1	2
E. szennyvízelvezető csatorna?	1	2
F. központi fűtés?	1	2
G. állandó melegvízellátás (villany-, gázbojler, központi fűtés vagy egyéni kazán)?	1	2

32. Jelöld be azokat a tartós fogyasztási cikkeket, amelyekkel <u>szüleid</u> rendelkeznek!	Igen	Nem
A. Saját lakás, családi ház	1	2
B. Nyaraló, hobbitelek	1	2
C. Plazma TV, LCD TV	1	2
D. Asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel	1	2
E. Táblagép, e-book olvasó	1	2
F. Mobil-internet (telefonon vagy táblagépen)	1	2
G. Mosogatógép	1	2
H. Légkondicionáló	1	2
I. Egy csendes hely, ahol felkészülhetsz az órákra	1	2
J. Személyautó	1	2
K. Okostelefon	1	2

33. Van-e lehetőség arra, hogy otthonodban internetezhess? 1. Igen 2. Nem

34. Rendszerint mennyi időt töltesz egy átlagos nap internetezéssel?

35. Milyen gyakran végzed az alábbi tevékenységeket interneten?	Naponta	Hetente legalább egyszer	Havonta legalább egyszer	Ritkábban	Soha
A. Beszélgetek, instant üzenetváltási szolgáltatásokat használva (messenger, skype, gtalk stb.)	4	3	2	1	0
B. E-mailezek	4	3	2	1	0
C. Hírportálokon, újságokat, lapokat stb. böngészek	4	3	2	1	0
D. Kereskedelmi szolgáltatók online üzleteit böngészem	4	3	2	1	0
E. Videoklipeket nézek	4	3	2	1	0
F. Webes tárhelyeket használok (dropbox, sugarsync, icloud stb.)	4	3	2	1	0
G. Zenét vagy filmet töltök le az internetről	4	3	2	1	0
H. Online játékot játszom	4	3	2	1	0

36. Rendszerint kivel végzed a következő tevékenységeket?	Iskolai barátaimmal, ismerőseimmel	Nem iskolai barátaimmal, ismerőseimmel	Mindkettővel	Egyedül	Egyáltalán nem végzem
Beszélgetés	1	2	3	---	5
Baráti összejövetel látogatása, bulizás	1	2	3	4	5
Sportrendezvény, sportprogram látogatása	1	2	3	4	5
Mozi látogatás, színház, kulturális események	1	2	3	4	5
Vallási esemény látogatása, hitéleti tevékenység	1	2	3	4	5
Kirándulás, túrázás, táborozás	1	2	3	4	5
Kommunikálás internetes közösségi oldalakon	1	2	3	---	5

37. Milyen gyakran teszik a <u>szüleid</u> a következőket?	Nagyon gyakran	Gyakran	Ritkán	Soha
Beszélgnek veled	3	2	1	0
Beszélgnek veled kultúráról, helyi eseményekről, témákról	3	2	1	0
Beszélgnek veled könyvekről, filmekről	3	2	1	0
Tájékozódna arról, hogyan töltöd a szabadidőd	3	2	1	0
Vonnak be a házimunkába	3	2	1	0
Érdeklődnek tanulmányaidról	3	2	1	0
Érdeklődnek barátaidról	3	2	1	0
Támogatnak anyagilag	3	2	1	0
Szerveznek veled közös kulturális programokat (pl. Színház, rendezvények)	3	2	1	0
Ösztönöznek, bátorítanak a tanulásra	3	2	1	0
Kapcsolatot tartanak a tanáraiddal/ oktatóiddal	3	2	1	0

38. Van-e olyan oktatód, akivel meg tudod beszélni a következőket?	Van	Nincs
Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetsz tanítási időn kívül	1	2
Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélgetsz	1	2
Akivel szépirodalomról, művészetről beszélgetsz	1	2
Akivel iskolai problémáidról beszélgetsz	1	2
Akivel helyi eseményekről, közéleti témákról beszélgetsz	1	2
Akivel a jövődre vonatkozó terveidről beszélgetsz	1	2
Aki ingyen korrepetál, segít a tanulásban	1	2
Akivel rendszeres e-mail kapcsolatban vagy	1	2
Aki odafigyelt személy szerint a Te pályafutásod alakulására	1	2

39. Egyetértesz-e az alábbi állításokkal? És a veled egy osztályban tanuló társaiddal?	4 Teljes mértékben egyetértek 3 Inkább egyetértek 2 Inkább nem értek egyet 1 Egyáltalán nem értek egyet							
	Te				Társaidd			
Természetes a kötelező irodalmakat elolvasni	4	3	2	1	4	3	2	1
Természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett	4	3	2	1	4	3	2	1
A rendszeres puskázás elfogadható	4	3	2	1	4	3	2	1
Elfogadható az órát rendszeresen ellőgni	4	3	2	1	4	3	2	1
Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra	4	3	2	1	4	3	2	1
Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy	4	3	2	1	4	3	2	1
Elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át	4	3	2	1	4	3	2	1
Természetes minden házi feladatot magunk elkészíteni	4	3	2	1	4	3	2	1
Elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a házi feladattal vagy nem készülünk fel az órára	4	3	2	1	4	3	2	1
Kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek	4	3	2	1	4	3	2	1
Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén lesni	4	3	2	1	4	3	2	1
Elfogadható felmérő vagy vizsga esetén sügni	4	3	2	1	4	3	2	1
Elfogadható mással megíratni a saját házi feladataidat	4	3	2	1	4	3	2	1
Elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből	4	3	2	1	4	3	2	1
Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech	4	3	2	1	4	3	2	1

40. Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?	Teljes mértékben egyetértek	Egyetértek	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet	Nem tudom
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	4	3	2	1	9
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően	4	3	2	1	9
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	4	3	2	1	9
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az órákon	4	3	2	1	9

41. Milyen mértékben igazak rád az alábbi kijelentések?	Teljes mértékben igaz rám	Igaz rám	Nem igaz rám	Egyáltalán nem igaz rám	Nem tudom
Képes vagyok alkalmazkodni a változásokhoz	4	3	2	1	9
Mindennel megbirkózom, bármi történjék	4	3	2	1	9
Megpróbálom a problémák humoros oldalát nézni	4	3	2	1	9
A stresszel való megbirkózás erőssé tesz	4	3	2	1	9
Betegség vagy lelki mélypont után gyorsan visszatérek a rendes kerékvágásba	4	3	2	1	9
Az akadályok ellenére is elérem a céljaimat	4	3	2	1	9
Akkor is tudok a teendőimre összpontosítani, ha nyomás alatt vagyok	4	3	2	1	9
Nem bátortalanít el a folytatástól, ha hibázom	4	3	2	1	9
Erős személyiségnek tartom magam	4	3	2	1	9
Tudom kezelni a negatív érzelmeimet	4	3	2	1	9

42. Egy állást, munkát sokféle szempontból ítélnék meg. Neked mennyire fontos az, hogy.... ?	Nagyon fontos	Fontos	Nem fontos	Egyáltalán nem fontos	Nem tudom
Magas legyen az elérhető kereset	4	3	2	1	9
Egy állás biztos legyen (kicsi legyen az elbocsátás esélye)	4	3	2	1	9
Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrelépésre	4	3	2	1	9
Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	4	3	2	1	9
A munka érdekes legyen	4	3	2	1	9
A munkahely jó hangulatú legyen	4	3	2	1	9
A munka sikerélményt nyújtson	4	3	2	1	9
Emberekkel lehessen találkozni	4	3	2	1	9
A munka hasznos legyen a társadalomnak	4	3	2	1	9
A munka felelősséggel járjon	4	3	2	1	9
A munka ne legyen megerőltető	4	3	2	1	9
A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember	4	3	2	1	9
A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon	4	3	2	1	9
Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák	4	3	2	1	9
A munka teljesítményközpontú legyen	4	3	2	1	9
A munka mellett a családra is jusson idő	4	3	2	1	9
A munka mozgalmas és változatos legyen	4	3	2	1	9
Egy csapat tagjaként dolgozhass	4	3	2	1	9
A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez	4	3	2	1	9
Szakmai kihívást jelentsen a munka	4	3	2	1	9

A továbbképzés biztosított legyen	4	3	2	1	9
A cég híres legyen	4	3	2	1	9
Bejelentett állás legyen	4	3	2	1	9

43. Kérlek, hogy tekintsd át a családhoz tartozók főbb adatait!

Írd be az alábbi táblázatba a családod tagjainak adatait, a családban betöltött szerepét, foglalkozását, iskolai végzettségét!

A. Családtag	B. Életkor/ Nem	C. Családi szerep: 1. szülő, 2. nagyszülő 3. testvér 4. rokon 5. egyéb	D. Jelenlegi foglalkozás: 1. óvodában, iskolában tanul, 2. állandó munkája van, 3. munka-nélküli, 4. rokkant nyugdíjas, 5. öregségi nyugdíjas 6. háztartásbeli	E. Iskolai végzettsége: 1. négy általános iskola (1-4), 2. nyolc általános (5-8), 3. szakiskola, 4. 10 osztály 5. érettségizett (9-12), 6. főiskolai technikum, 7. poszt-liceális, 8. egyetemi diploma
1. Személy				
2. Személy				
3. Személy				
4. Személy				
5. Személy				
6. Személy				
7. Személy				
8. Személy				
9. Személy				
10. Személy				

Köszönöm a válaszadást! ☺

7. Melléklet: Félig strukturált pedagógus interjú vázlata

1. Személyes adatok:

- mit tanít,
- milyen végzettséggel rendelkezik,
- hány éve tanít,
- mióta tanít az elemzésbe vont iskolában ?

2. Településre vonatkozó kérdések:

- milyen etnikai összetételű a község lakossága,
- hol dolgozik az aktív felnőtt lakosság,
- mi jellemző az adott településre?

3. Iskolára vonatkozó kérdések:

- milyen az iskolák és a vizsgált osztályok etnikai összetétele,
- milyen életkorban kezdik el az első osztályt,
- előfordul-e, hogy már idősebben lép be a gyermek társainál az oktatási rendszerbe,
- hova járnak iskolába a jómódú családok gyermekei,
- milyen eredményeket érnek el a képességfelmerő vizsgán,
- milyen mértékben és hol tanulnak tovább ebből az iskolacsoportból,
- ki az intézmény fenntartója, az önkormányzat az anyagi állagmegőrzésre és megfelelő felszerelésre nyújt-e támogatást,
- milyen módon történik a felújítás, modernizálás, vannak-e szponzorok, akik rendszeresen vagy alkalmanként támogatják az iskolákat,
- van-e szülői hozzájárulás munkával (meszelés, karbantartás) vagy pénzalappal az iskola fenntartásához,
- milyen lehetőségek vannak tehetséges, eredményes diákok jutalmazására,
- hogyan segítik a lemaradó, sokat hiányzó tanulók felzárkózását?